Educação, cultura e representações sociais nos setenta e um anos do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas em Mandaguari/PR





Cláudia Sena Lioti



Atena Editora
Ano 2023

Educação, cultura e representações sociais nos setenta e um anos do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas em Mandaguari/PR





Cláudia Sena Lioti



Atena Editora
Ano 2023

Editora chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Editora executiva
Natalia Oliveira
Assistente editorial
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto gráfico
Bruno Oliveira
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Imagens da capa
iStock
Edição de arte
Luiza Alves Batista

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Educação, cultura e representações sociais nos setenta e um anos do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas em Mandaguari/PR

Diagramação: Natália Sandrini de Azevedo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: A autora
Autora: Cláudia Sena Lioti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L763 Lioti, Cláudia Sena

Educação, cultura e representações sociais nos setenta e um anos do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas em Mandaguari/PR / Cláudia Sena Lioti. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-0885-7
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.857233101

1. Educação infantil. 2. Aprendizagem. I. Lioti, Cláudia Sena. II. Título.

CDD 372.21

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DA AUTORA

A autora desta obra: 1. Atesta não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao conteúdo publicado; 2. Declara que participou ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certifica que o texto publicado está completamente isento de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirma a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhece ter informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autoriza a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

AGRADECIMENTOS

> Olhar para trás, após uma longa caminhada, pode fazer perder a noção da distância que percorremos. Mas, se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos de quanto nos custou chegar até o ponto final, e, hoje, temos a impressão de que tudo começou ontem (ROSA, 1969, p. 264).

Este trabalho representa o alcançar de um dos maiores sonhos de minha vida e, para chegar até aqui, foram necessárias muitas reivindicações, insistências e lutas.

Mas nunca estive sozinha em minhas batalhas; por isso, agradeço, primeiramente, a Deus, por ter sido meu companheiro constante, por ter me feito continuar acreditando, mesmo nos momentos em que este sonho se distanciava de tal modo que parecia impossível de alcançá-lo.

Agradeço a Lions Club de Mandaguari, sem essa Organização, esse livro ainda seria apenas um desejo. Muito obrigada por acreditar na importância da minha proposta e por apoiá-la.

Agradeço à minha orientadora, Márcia Marlene Stentzler, sempre tão cuidadosa em suas palavras, sempre tão delicada e humana, suas contribuições foram indispensáveis para a qualidade desse material.

Agradeço à minha mãe, Maria Conceição da Mota Ribeiro de Sena, e ao meu esposo, Renato Lioti de Souza, por serem a base que me sustenta em pé, por não medirem esforços para que eu siga firme pelos caminhos que me levarão até meus sonhos e, por muitas vezes, completarem com amor, atenção e dedicação à vida e ao coração dos meus filhos nestes anos em que tenho estado um pouco distante para estudar. A eles, por serem minha luz, minha alegria. Ofereço não apenas esta, mas cada conquista de minha vida a vocês, que são o meu fôlego de cada dia. Também tenho muitos amigos especiais que me apoiam e leem com carinho cada linha que escrevo.

Agradeço a cada órgão que sempre me recebeu com educação e gentileza em minhas buscas e pesquisas: Prefeitura Municipal de Mandaguari, Câmara de Vereadores de Mandaguari, Secretaria Municipal de Educação de Mandaguari, Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

Agradeço ao Felipe Bittencourt, diretor do Jornal Gazeta Regional, ao Cleidson Florêncio dos Santos, colecionador de um rico material histórico e de exemplares do periódico Folha de Mandaguari, e ao jornalista André De Canini, que também facilitou o contato com familiares de pessoas que foram fundamentais para a construção da história de Mandaguari.

Sou grata, também, às minhas colegas de trabalho e a tudo e todos que compõem o Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas de forma física, pessoal, institucional e que contribuíram para a construção de uma história tão bonita que me esforçarei muito para descrever com a delicadeza, o cuidado e o amor que ela merece, a partir das próximas laudas. Muito obrigada!

APRESENTAÇÃO

Não é muito usual o Lions Clube, cujo lema é "Nós Servimos", apoiar a publicação de um livro, pois possui como declaração de missão "**Ser o líder global em serviços comunitários e humanitários"** e a missão de: **"Dar poder aos voluntários para que possam servir suas comunidades e atender suas necessidades humanas, fomentar a paz e promover a compreensão mundial através dos Lions Clubes"**, mas no presente caso, a autora e a obra despertaram a atenção do Lions Clube de Mandaguari, por entender que a comunidade mandaguariense e brasileira não poderiam ficar alijadas do seu conteúdo, que versa sobre os 71 anos do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas de Mandaguari/PR, que ao mesmo tempo que trata da trajetória desta instituição de ensino, faz um paralelo com a história do município e do país.

Um outro aspecto fundamental, que motivou o apoio a publicação deste livro, foi a saga da autora, a professora Claudia Sena Liote, nascida no estado da Bahia, de Família humilde, desde muito cedo, teve que enfrentar uma vida difícil, numa região semiárida do interior de seu Estado natal, enfrentando os percalços típicos de muitos brasileiros, posteriormente vindo de mudança com a mãe e duas irmãs para o Paraná, em busca de uma melhor qualidade de vida, até se tornar uma expoente na área da Educação, alcançando o seu sonho do mestrado, de pesquisar e escrever esta dissertação, o que significa que foi atrás de seu objetivo de ser professora, pois deste muito cedo soube que tinha só um caminho: seguir em frente e foi assim que se transformou numa profissional vitoriosa, que serve de exemplo e inspiração para as Crianças e a Juventude brasileiras.

A obra trata do processo de institucionalização e da trajetória histórica do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas, de Mandaguari/PR, fundado em 1950, por entender que a Educação Infantil é fundamental no processo de aprendizagem, socialização e autonomia das crianças. Perpassa também pelas mudanças enfrentadas pela educação infantil brasileira, pela organização didático-pedagógica, as transformações socioeducacionais, que contribuem para compreensão da história do município e do país. Os resultados desta pesquisa, segundo a autora, ***"retratam a árdua luta e os embates pela conquista do direito da criança à educação pré-escolar"***. Por outro lado enfatiza, que a Educação Infantil praticada no CMEI Tio Patinhas de Mandaguari/PR, cria ***"um ambiente que busca oportunizar os discursos e a expressão por meio de diferentes linguagens, estimulando a troca, o respeito e a convivência democrática, ou seja, condições que associam o desenvolvimento e aprendizagem"***.

Esta obra também traz uma importante contribuição para a cultura, que está

diretamente ligada a geração de conhecimento para a comunidade. O que pensar de uma sociedade que não reconhece de onde veio e quais são suas raízes, pois só assim saberá para onde quer ir. A cultura é importante na formação pessoal, moral e intelectual das pessoas e no seu relacionamento com o outros.

Este é um trabalho inédito sobre o CMEI Tio Patinhas, com os seus 71 anos de existência, sendo o primeiro Jardim de Infância de Mandaguari e um dos primeiros da região norte do estado do Paraná, fundado em 1950 e a autora conclui: ***"a partir da trajetória dessas instituições, foi possível compreender os primeiros momentos sócio-históricos, econômicos e políticos de nosso país, além de como esses fatores influenciaram a Educação Infantil de cada período"***.

Por fim, o Lions Clube, que é a maior Organização de Serviços Voluntários do Mundo, tem a alegria de apoiar a publicação deste livro, que ao fazer uma retrospectiva do passado e apontar para o futuro da educação, assemelha-se a logomarca de Lions, representada por dois leões, um olhando para a esquerda, contemplando o passado orgulhoso do Serviço prestado e o outro mirando para o futuro, buscando a melhor maneira de Servir. Finalizamos desejando uma boa e proveitosa leitura!!!

Ari Eduardo Stroher
Governador 20/21 do Distrito LD-6

Vilma Aparecida Pavani
Presidente 22/23 do LC Mandaguari

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEE	Conselho Estadual de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CMNP	Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná
CTNP	Companhia de Terras Norte do Paraná
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCR	Departamento Nacional da Criança
EAD	Ensino a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PED	Pesquisa de Emprego e Desemprego
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFIL	Centro Universitário Filadélfia
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná
VASP	Viação Aérea São Paulo

INTRODUÇÃO

PERCURSO HISTÓRICO DA PESQUISADORA

Ao dar início à escrita desta pesquisa, cuja temática é a infância, o acesso à escolarização infantil e a trajetória do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas de Mandaguari-PR, peço licença ao leitor para apresentar minhas memórias da infância vivida no estado da Bahia, da escolarização, das condições de vida e dos desafios impostos a uma família de trabalhadores, pela natureza das relações sociais e econômicas. Julgo importante comentar sobre alguns pormenores de minha trajetória pessoal até o momento em que, finalmente, alcanço o sonho do mestrado, pois as minhas narrativas são parecidas com as de muitos sujeitos sociais que travam lutas diárias para que seus direitos não sejam amplamente negados. As reminiscências trazem uma biografia que se fez pelos caminhos percorridos por esta pesquisadora, até chegar ao momento atual, em que alcanço o sonho de pesquisar e escrever esta dissertação.

Nasci em 1987, sob o céu da cidade dos romances de Jorge Amado, no município que tem sido há algumas décadas um dos destinos turísticos mais procurados do Brasil: Salvador, no estado da Bahia. Mas, ali, permaneci pouco tempo, pois a minha família retornou para o sertão da Bahia quando meu pai foi duramente afetado pela tristeza de ter perdido a irmã em um atropelamento no centro dessa cidade. Minha tia perdeu a vida antes de completar os seus 25 anos de idade, justamente no momento em que buscava formas de vivê-la com mais qualidade. Viver em Salvador/BA a deixava mais próxima do acesso aos direitos básicos que devem ser garantidos a todo cidadão, realidade essa, ligeiramente, apartada dos acentuados diferenciais de pobreza tão comuns no sertão da Bahia e em regiões afetadas pela falta de chuvas. A seca, inclusive, é um dos principais determinantes na possibilidade de alimentação, sobrevivência e crises nas atividades socioeconômicas dessas regiões.

No fim dos anos de 1980 e no começo da década 1990, direitos básicos eram como um luxo para o sertanejo. Ela, assim como o meu pai, estava na capital da Bahia em busca de emprego e melhores condições de vida, uma tentativa de escapar da miséria e da informalidade que viviam no sertão. Segundo a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED, 2013), o emprego informal do estado da Bahia até os anos 2000 representava a segunda maior posição ocupacional, respondendo por, praticamente, 1,1 milhão de trabalhadores e personalizando 49,4% dos ocupados do estado, superando, inclusive, o contingente de empregados com carteira assinada[1].

1. Para mais informações sobre a distribuição percentual PED na Bahia, consultar: http://www.saude.ba.gov.br/wp--content/uploads/2017/08/A-Informalidade-no-Mercado-de-Trabalho-da-Bahia-nos-anos-2000_2013.pdf; ou: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=1387&Itemid=101

Essa tragédia alicerçou na alma do meu pai a certeza de que mais valia estar próximo de toda a família em sua cidade natal, ainda que a vida no interior estivesse envolta por extrema dificuldade, do que tentar uma vida melhor distante das pessoas que amava.

Então, minha família retornou para Araci/BA, cidade natal de meus pais, localizada a cerca de 220 km de Salvador, na região semiárida desse estado. Hoje, a maturidade me faz compreender que esses anos em que a minha família viveu em Salvador/BA foram apenas resultado de um rápido entusiasmo de meu pai com o casamento recente e com a probabilidade dos possíveis filhos crescerem em um lugar melhor. A motivação dele acabou com a inesperada morte da irmã, mas teria acabado de outra maneira. Ao relembrar minha infância, tenho a sensação de que o espírito de meu pai simplesmente aceitou a condição social de miséria e passou a viver em consonância com a sua companhia, o que me lembra Jorge Amado, quando escreveu: "[...] sinto-me cada vez mais distante dos líderes e dos heróis, mais perto daqueles que todos os regimes e todas as sociedades desprezam, repelem e condenam" (AMADO, 1982, p. 58).

Na cidade de Araci/BA, vivíamos na mais absoluta escassez. As janelas da casa eram feitas de papelões. Em apenas uma das entradas de nossa moradia, tínhamos uma porta de verdade que permitia o movimento de saída e entrada. Os demais acessos eram fechados por folhas de zinco. A parede ficou no tijolo simples durante todos os anos que lá vivi; o chão era de cimento puro, já bastante danificado e cheio de imperfeições; móveis domésticos eram um luxo que, na infância, não pude experimentar. A água era pouca, sem tratamento e vinha de uma cisterna que tínhamos no quintal. O alimento era de qualidade ruim e apenas o suficiente para não sentirmos fome.

Era uma infância tão simples quanto alegre. Morávamos em uma rua onde tinham muitas outras crianças com idade semelhante à minha. A casa era o lugar onde dormíamos e fazíamos as refeições. No restante do tempo, quando não estávamos na escola, estávamos na rua, brincando. A televisão, o *videogame* e os demais artigos eletrônicos que tanto chamam a atenção das crianças de hoje não eram um atrativo para aquela infância, até porque muitos de nós mal conheciam esses utensílios, uma vez que eram artigos que poucas famílias podiam ter.

Antes mesmo de entrar na escola, eu já almejava ser professora. Nunca titubeei nesse sonho. A rua cheia de crianças me dava a impressão de estar no caminho certo para um dia alcançá-lo. Brincávamos todos os dias de escolinha e as mães adoravam, já que, nessas brincadeiras, eu ajudava as crianças mais novas em suas tarefas escolares.

Muitas crianças com idades próximas à minha ou até mais velhas também contavam com a minha ajuda nas lições. Hoje, entendo, depois de algumas especializações na

área, que as dificuldades escolares tão comuns às crianças da minha comunidade se davam em razão da situação miserável em que se encontrava a estrutura social a qual pertencíamos. Goldemberg (1993, p. 113) assevera: “As deficiências do sistema escolar brasileiro e a pobreza da população são fenômenos intimamente associados, que precisam ser considerados conjuntamente”. Para Mazer, Bello e Bazon (2009, p. 13): “No contexto escolar, é comum encontrar crianças que têm dificuldades em aprender, isso explica-se pela sobreposição de diversos fatores de risco, como pobreza, conflitos familiares, violência, maus tratos familiares, dentre outros”. No caso das crianças de meu convívio de infância, além de, na maioria das vezes, enfrentarem um pouco de cada um dos fatores supracitados, sobressai-se o pouco incentivo familiar, pois, como já se sabe, em razão das muitas discussões desenvolvidas sobre a escolarização no Nordeste, dentre elas, damos destaque às elaboradas por Paulo Freire (1987, 1992, 1994, 1996 e 2000), a faixa etária a qual os nossos pais pertenciam teve pouquíssimo contato com a escola ao longo da vida. Dados do Serviço de Estatística da Educação e Cultura, do IBGE, apontam que 21,8% dos baianos com idade entre 25 e 49 anos ainda eram analfabetos no fim dos anos de 1990 (IBGE, 1999)[2].

Em meu círculo social da infância e início da adolescência, não lembro de ninguém com ensino superior completo, nem mesmo os professores que, em sua maioria, eram leigos, ou seja, não tinham a formação acadêmica adequada para exercer a profissão.

A primeira vez que peguei em um livro foi quando entrei na escola. Mas, mesmo antes de conhecê-lo fisicamente, eu o desejava. Livro era um objeto não muito comum de se ver em poder das pessoas da minha situação social. Ao entrar para a escola, esse pouco contato com os livros não mudou muito. Em minha primeira escola, até tinha um espaço utilizado como biblioteca, mas essa sala era um espaço misterioso para os alunos matriculados. Poucas vezes, durante os muitos anos que estudei nessa escola, pude ver essa sala aberta ou entrar lá. Meu contato com os livros era apenas com os didáticos, cheio de histórias ricas em rimas, mas pobres em sentido, em conhecimentos e informações emancipadoras.

Lembro-me de que a primeira biblioteca pública inaugurada no município de Araci/BA funcionou em um barracão improvisado com apenas uma grande entrada, sem janelas e com pouca circulação de ar. Porém, para mim, era a idealização do paraíso e foi ali que tive o meu primeiro contato com as literaturas. O lugar fechou, contudo, depois de alguns meses de sua inauguração, em razão da diminuição acelerada do acervo. As pessoas

2. Mais informações sobre a Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária na Bahia, em 1999, podem ser consultadas em “EDUCAÇÃO EM NÚMEROS BAHIA – Escolas”: www.escolas.educacao.ba.gov.br e https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf

emprestavam os exemplares e, por alguma razão, não os devolviam, o que, em pouco tempo, fez com que a iniciativa da biblioteca pública fracassasse.

Thompson (2010) assevera que a cultura tem um papel fundamental para que se entenda como se efetiva o enraizamento dos valores e significados nos indivíduos; do mesmo modo, existe uma conexão dialética entre cultura, política e economia. Assim, é preciso compreender que as ações dos sujeitos são inerentes à sua cultura, uma cultura que não permitia àqueles que viviam às margens da sociedade o contato com os livros, e quando, enfim, puderam ter, simplesmente não quiseram correr o risco de perder. Em uma cultura tão carente de qualquer benefício social, o empréstimo não foi compreendido, o que reflete "[...] uma arena de elementos conflitivos" (THOMPSON, 2010, p. 17). Destarte, a comunidade araciense perdeu uma de suas possibilidades efetivas de proporcionar o desenvolvimento intelectual de seus munícipes, de torná-los analíticos, críticos e reflexivos, o que, provavelmente, atrasou um pouco mais o desenvolvimento do município, já que "[...] biblioteca é cultura, cultura é consciência e consciência é voto acertado" (TEIXEIRA, 1967, p. 46).

Minha mãe sempre entendeu as dificuldades que eu e minhas irmãs enfrentaríamos em Araci para seguir com os estudos e para adquirir um posto de trabalho que pudesse integrar um retorno salarial capaz de garantir qualidade de vida, lazer, integridade e humanização. Em Araci/BA, ela nunca conseguiu um emprego formal que lhe garantisse registro em carteira. Lá, o meu sonho de ser professora também estava distante dos horizontes, pois o ensino universitário era apenas para a minoria, afinal, somente aqueles com poder aquisitivo poderiam enviar seus filhos para estudar nas cidades mais próximas: Feira de Santana/BA ou Salvador/BA. Naquela época, o estudo para os filhos das famílias que viviam em cidades interioranas representava um investimento que a maioria das famílias não poderia fazer. As instituições que ofertavam ensino superior no estado da Bahia, no início dos anos 2000, eram poucas e distantes de Araci[3].

Logo, era preciso pensar nos deslocamentos, na alimentação e, muitas vezes, em uma moradia, pois não era possível ir e voltar todos os dias. Havia, também, a precariedade das estradas e o pagamento das mensalidades no caso das instituições privadas, já que o número de estabelecimentos de ensino superior públicos era praticamente irrelevante se comparado à extensa faixa territorial do estado, ao tamanho da população e a quantidade de jovens com idade universitária.

Isso tornava as universidades públicas extremamente concorridas, de modo que

3. Mais informações sobre o número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES, podem ser encontradas em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2000/Superior/sinopse_superior-2000.pdf

uma formação universitária era um desejo extremamente difícil de ser alcançado por jovens advindos de classes socialmente desfavorecidas – e ainda mais difícil para jovens pobres do interior. Em minha cidade, tinham muitas professoras leigas. Essa era uma possível opção para que eu pudesse alcançar meu sonho; esses postos de trabalho, contudo, eram direcionados às moças ou aos rapazes que tinham amigos ou familiares que trabalhavam exercendo cargos na administração dos órgãos públicos municipais, em razão de suas influências.

Algumas gestões e políticas públicas do início do século XXI abriram, enfim, o caminho para que o nordestino do interior pudesse cursar o ensino superior. Programas e iniciativas articuladas entre a administração federal, estaduais e municipais viabilizaram o pagamento de deslocamentos dos estudantes para as universidades da região, cooperaram com as despesas com estadia e alimentação e algumas faculdades particulares estabeleceram pequenos polos em cidades interioranas, como a Universidade Centro de Ensino Superior de Maringá (Unicesumar), o Grupo Estácio de Sá, dentre outras.

Essas são algumas das importantes mudanças que ocorreram no intuito de facilitar a vida do cidadão araciense, mas eu já não estava lá para presenciar. Hoje, alguns de meus amigos de infância conseguiram se formar em Direito, Psicologia, Serviço Social e Enfermagem. Todavia, ainda assim, seguem exercendo funções domésticas, na informalidade, no empreendedorismo ou desempregados, porque não basta desenvolver estratégias que facilitem o acesso ao estudo; é preciso transformar a organização social, fortalecer o mercado de trabalho e criar novos postos de emprego. Boa parte do nordeste brasileiro ainda é carente desse tipo de iniciativa, o que termina por submeter o nordestino ao que Thompson (2002b, p. 23) evidenciou em suas pesquisas: "[...] à intensificação de duas formas intoleráveis de relação: a exploração econômica e a opressão política".

Em 2002[4], minha mãe decidiu sair da cidade de Araci e vir para o Paraná com as três filhas. Meu pai não resistiu à ideia dela, pois estava enfrentando muitas dificuldades em lidar com as mudanças de comportamento e temperamento das filhas que chegavam até o período da adolescência.

Partimos: eu, minha mãe e minhas duas irmãs, para a região sul/sudeste do país. Passamos pouco tempo em São Paulo e conseguimos nos estabelecer em Londrina alguns meses depois. Ao vir para o Paraná, deixamos uma vida próxima da miséria. Aqui, encontramos uma vida semelhantemente simples e marcada pelo trabalho prematuro.

Todas precisávamos contribuir, de alguma forma, com as despesas da casa. O

4. A essa altura, já não tinha nenhum familiar de minha mãe na cidade. Todos tinham partido para a região sul e sudeste fugindo da seca, da ausência das condições materiais tidas como fundamentais para que se possa viver dignamente, da indiferença e inferioridade com a qual aquelas pessoas eram tratadas há muitos séculos.

salário que a minha mãe recebia trabalhando na limpeza de uma universidade particular londrinense não era o suficiente. Não contávamos com auxilio alimentício paterno, pois, a partir do momento em que deixamos Araci, meu pai se sentiu eximido das obrigações em auxiliar na criação e participação na vida das filhas. Eu comecei minha vida no mundo do trabalho por meio de um estágio remunerado em uma pequena escola particular londrinense, aos 14 anos. O salário era o suficiente apenas para contribuir com os custos do lar, mas eu me sentia extremamente feliz e agradecida pela oportunidade em aprender mais sobre a profissão que amava e pela sensação de estar mais próxima dos meus sonhos com esse trabalho.

Conciliar trabalho e estudo não é fácil. Muitos jovens acabam se cansando dessa luta fatigante e desistem dos estudos. Minhas duas irmãs mais novas, a título de exemplo, deixaram de estudar antes de completarem 15 anos de idade e nunca mais voltaram. Contudo, diante da situação social em que vivíamos, não podemos compreender essa ação como uma escolha, visto que muitos jovens de minha classe social não tiveram a oportunidade de estudar; outros, de seguir estudando. Alguns foram excluídos da escola – ou ainda dentro dela. Em uma escala de responsabilização por essa situação, creio que a esses jovens compete a menor porção.

Minha narração se refere, nesse momento, aos primeiros anos do século XXI. Vale destacar, porém, que, ainda nos dias de hoje, principalmente em cidades do interior do Nordeste, como a que eu cresci, novos sujeitos têm, diariamente, o seu direito de ingresso na escola negado pela falta de oferta de acesso e até de permanência. Isso ocorre em razão da ausência de políticas públicas que garantam não apenas a qualidade do ensino ofertado, mas a continuidade, mesmo diante dos diversos obstáculos impostos pelo meio social.

Apesar dessas dificuldades, eu não deixei de estudar. Toda vez que me sentia cansada por ter de harmonizar trabalho e estudo, eu me lembrava do sonho que carregava dentro do meu coração, dos futuros alunos que me esperavam alguns anos à frente e das muitas vidas em que eu faria a diferença. Também encontrei muitas pessoas, principalmente professores, que acreditaram em meu potencial e me incentivaram a não desistir, especialmente, depois de ter vencido alguns concursos de escrita do colégio.

No fim do último ano do ensino médio, participei de alguns processos seletivos para estudar em universidades londrinenses. Em minha primeira tentativa, passei no vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL) para o curso de Letras; consegui a primeira colocação no vestibular do Centro Universitário Filadélfia (Unifil), para o curso de Pedagogia; também tive um ótimo resultado no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que me dava grandes chances de acesso a uma bolsa de estudos na Universidade do

Norte do Paraná (Unopar). Aproveitei todas as oportunidades possíveis, continuei com o estágio remunerado no período da manhã, passei a cursar pedagogia na Unifil, no período da tarde, e Letras-Vernáculas e Clássicas, no período da noite, na UEL.

Foram anos que exigiram muito do meu esforço e dedicação, mas me sentia extremamente realizada. Em 2015, passei em um concurso para professora municipal na cidade onde resido hoje, Mandaguari-PR. Comecei a trabalhar no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Tio Patinhas, instituição de educação pré-escolar, que é não apenas o objeto de estudo de minha pesquisa, mas também o estabelecimento ao qual dedico este estudo e a minha admiração e gratidão por uma enorme transformação em quem eu sou.

Ao iniciar a minha trajetória profissional como docente nessa pré-escola, vivenciei as mais significativas transformações pessoais pelas quais já passei. Depois de ter morado em Salvador/BA, Araci/BA, São Paulo/SP e Londrina/PR, passei a me sentir com muitas raízes, mas sem uma fundação específica. Pedroso (l999, p. 32), respeitadas as especificidades da pesquisa, postula: “Um povo que não tem raízes acaba se perdendo no meio da multidão. São exatamente nossas raízes culturais, familiares, sociais, que nos distinguem dos demais e nos dão uma identidade de povo, de nação”. Em Mandaguari/PR, senti o despertar de uma identidade pelo lugar que nunca senti anteriormente nos muitos lugares em que vivi. Tal sentimento é imprescindível para que qualquer sujeito se sinta definido como cidadão e possa participar, ativamente, dos movimentos da comunidade.

Iniciar minha jornada profissional como professora concursada no CMEI Tio Patinhas, além da conquista do meu grande objetivo pessoal, representa a minha vitória diante das diversas adversidades que encontrei pelo caminho. Também expressa o rompimento com uma vida em busca dos direitos sociais mínimos que todo cidadão deveria ter garantido. Não é o fim de uma vida financeiramente simples, é claro, mas é o começo de uma jornada ciente de meus direitos e preparada para conscientizar a todos aqueles que, assim como eu, enfrentarão muitas dificuldades para ter acesso à educação de qualidade, saúde, trabalho e lazer, o que também pode ser definido como “[...] uma porta de entrada para a experiência e a crítica” (THOMPSON, 2002a, p. 45).

Assim, sinto-me enormemente orgulhosa por elencar, como objeto de minha pesquisa, a trajetória histórica do CMEI Tio Patinhas, uma Instituição de Educação Infantil pública que tanto contribuiu com a transformação de minha própria história. É como uma retribuição por algo com enorme valor simbólico que nunca poderá ser realmente recompensado. Afirmo: essa pesquisa de mestrado é prova não apenas de meu reconhecimento e gratidão, mas também de um compromisso com a educação ofertada aos alunos desse CMEI.

A seguir, apresento as características da pesquisa como, objetivos, justificativa, metodologia adotada e os documentos utilizados na construção do estudo e, já no tópico seguinte, apresento informações basilares para que o leitor compreenda um pouco mais sobre o município em que a pesquisa foi desenvolvida.

A PESQUISA

Em busca dos pormenores que construíram os 71 anos de existência do CMEI Tio Patinhas, localizado na cidade de Mandaguari/PR, foi realizado um levantamento documental acerca da Educação Infantil em Mandaguari/PR e no Brasil. Essas investigações abrem a possibilidade de contar a história de uma pré-escola, de um povo, de sua cultura e a trajetória histórica do atendimento escolar para as crianças pequenas em nosso país. Concordo com Bloch (2001, p. 63) que: “A ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação”. Estudos como esse cooperam com o aprofundamento das reflexões sobre a história da Educação Infantil pública em nosso país.

Esta pesquisa tem como problemática a história da educação para a infância, particularmente, dos Jardins de Infância, e, especialmente, do CMEI Tio Patinhas, uma escola que iniciou sua trajetória apenas três anos após Mandaguari se emancipar e se tornar um município independente. Assim, a história dessa instituição pré-escolar foi constituída junto com a da cidade; apesar de sua longa trajetória e da importante contribuição educacional para o município, a pré-escola, em nenhum momento, foi objeto de qualquer pesquisa de cunho histórico-educacional, mesmo quando, ao longo de sua existência, inúmeras crianças da cidade tenham tido suas primeiras experiências educativas nesse estabelecimento de educação.

Consequentemente, o estudo possibilitou a compreensão do contexto histórico que envolveu a criação do CMEI Tio Patinhas; contribui, a propósito, para a compreensão da história de Mandaguari, assim como da Educação Infantil do Paraná e do Brasil, já que, conforme anteriormente citado, esse estabelecimento de educação está presente na história do município desde os seus primeiros anos, colaborando para a formação integral[5] de seus estudantes, além de contribuir para a construção da identidade, o exercício da cidadania e a preservação da cultura. Chartier (1990) compreende a cultura como “[...] formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida” (GEERTZ *apud* CHARTIER, 1990, pp. 66-67).

5. Nesta pesquisa, entende-se o conceito de formação integral como o processo que envolve o desenvolvimento humano e compreende as instâncias físicas, mentais, afetivas e sociais.

A temática da Educação Infantil está presente nos debates teóricos e pesquisas brasileiras, com mais intensidade, desde os anos de 1990. Contudo, para Kramer (2003), a produção acadêmica dos últimos 20 anos apresenta ainda certa fragmentação, com estudos demarcados por faixas etárias ou com ênfase a estratos ou a grupos sociais. Segundo a autora mencionada, a Educação Infantil deve ser abordada como uma categoria social historicamente constituída e influenciada por fatores, por exemplo: o econômico, o sociológico e o político.

Ao contribuir com a escrita da história desse nível de escolarização, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as transformações sociais que construíram a memória do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas de Mandaguari/PR, considerando o processo histórico, as memórias, as mudanças na compreensão da infância e a organização didático-pedagógica do estabelecimento de educação. Os objetivos específicos consistem em: descrever como as transformações históricas provocaram mudanças na concepção de infância e da educação de crianças pequenas; analisar como foram constituídos e organizados os primeiros estabelecimentos de atendimento à primeira infância no Brasil, no Paraná e em Mandaguari; investigar o processo de institucionalização e a trajetória histórica do CMEI Tio Patinhas de Mandaguari (PR), tendo como referência a organização didático-pedagógica, as transformações socioeducacionais e as memórias e representações daqueles que são protagonistas na construção dessa história: os alunos e os funcionários.

Para viabilizar a investigação, respondendo a esses objetivos, busquei por teses e dissertações no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para a finalidade dessa investigação, atribuo destaque para alguns pesquisadores, como Souza (2004), que estudou, em sua tese, a história dos Jardins de Infância públicos paranaenses, no limiar das primeiras décadas do século XX. Por meio dessa pesquisa, foi possível apreender que os Jardins de Infância paranaenses exprimiram um modelo para a modernização pedagógica do estado, entretanto a precariedade na materialização dessas instituições resultava em desentoações entre aquilo que se planejava sobre a educação para a infância e aquilo que, de fato, era ofertado.

Lara (2006, p. 211), em seus estudos, discute “[...] aspectos que deram origem à educação infantil no estado do Paraná, bem como, à relação do contexto econômico-político-social brasileiro no período de 1904 a 1940 e suas implicações”. Para essa estudiosa, naquele momento histórico, “[...] a grande preocupação é com o atendimento das crianças que deveriam ser assistidas, a infância protegida” (LARA, 2006, p. 19). Ademais, denota que, a partir dessas percepções, a Educação Infantil passa a se direcionar para o assistencialismo.

Anjos (2015) desenvolveu a pesquisa de sua tese na área de História da Educação

Brasileira nos séculos XIX e XX sobre as seguintes temáticas: História da Infância, História da Escolarização, História das Famílias e História do Paraná. Concluiu, por meio da investigação, que a família exercia uma mediação importante nas ações educativas de seus filhos; essa intervenção era fundamental para a inserção das crianças na comunidade.

Silva (2009; 2015), em sua dissertação e tese, respectivamente, estudou os encaminhamentos para a educação de meninas e meninos desvalidos na cidade de Curitiba no século XX. A investigação apontou para o fato de que o grande fluxo de crianças desamparadas, a desestruturação das instituições de assistência e o descaso das famílias que assumiam os cuidados com esses pequenos sujeitos resultaram, na maioria dos casos, em uma educação que priorizava a servidão e a sujeição, com pouca preocupação com a escolarização. No tocante às crianças, estas contestavam e resistiam às medidas socioeducativas, médico-higiênicas e ao trabalho forçado que transpassava toda a infância, em busca de uma remuneração, de escolarização e, principalmente, de libertação.

Essas pesquisas trouxeram informações basilares para que eu pudesse me debruçar sobre a trajetória histórica dos primeiros estabelecimentos de atendimento à infância no Brasil e no Paraná, com o intuito de compreender o percurso de um espaço escolar e analisar o contexto histórico no qual essas primeiras instituições se constituíram, dando evidência às abordagens econômicas, sociais e históricas.

Somam-se a esses pesquisadores outros estudiosos que pesquisam sobre a infância em âmbito nacional e internacional, como: Kuhlmann Jr. (1991; 1998; 2000a; 2000b; 2001; 2004; 2010), que realizou um estudo minucioso sobre o universo da História da Educação, ao escrever, principalmente, sobre as temáticas da História da Infância e da Educação Infantil. Kramer (1988; 1995; 2003) investigou sobre a inserção e o papel social da criança na comunidade, assim como os meios utilizados para educá-las. Kishimoto (1988; 2002) pesquisou sobre instrumentos, como o brinquedo, na condição de um meio para facilitar a aprendizagem dos conteúdos escolares em crianças pequenas. Inclusive, para essa estudiosa, as brincadeiras e os jogos devem estar diretamente relacionados à metodologia de trabalho na Educação Infantil.

Ariès (1973) utilizou diversas fontes, como a arte, para analisar a compreensão e o sentimento para com a infância em diferentes momentos da história. Saviani (1997; 1999; 2007; 2008) aborda a história da educação e apresenta concepções que justificam as razões pelas quais determinadas estratégias teóricas e metodológicas foram adotadas na educação brasileira, assim como o discurso utilizado para afirmar essas práticas pedagógicas. Esses estudos permitiram uma apropriação das contribuições acadêmico-teóricas na área da infância e da História da Educação brasileira, sem se distanciarem dos aspectos econômicos, sociais, culturais e históricos.

A infância, a maternidade e o trabalho feminino, em conjunto com a questão econômica do processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial, configuraram o contexto histórico no qual os primeiros Jardins de Infância e creches se constituíram no Brasil. O movimento de mudanças sociais perpassa pela busca das pessoas por melhores condições de vida. A aversão, a censura, a antipatia e a não concordância com determinados fatos sociais levam o sujeito a mudar suas condições de vida e o seu próprio cotidiano. Assim, são introduzidas mudanças culturais como parte das histórias de vida e memórias da comunidade e da Educação.

Estudar o percurso histórico do CMEI em foco contribuiu para a compreensão da história de Mandaguari, de modo que as pesquisas que visam a narrar a história de determinadas localidades têm ganhado maior espaço ao longo dos últimos anos, não apenas por dar ênfase às narrativas que envolvem uma região, mas por valorizar as acepções que compõem a identidade de uma comunidade, revelada por meio de documentos e das pessoas. Thompson (1981, p. 101) contribui com essa premissa, afirmando que: “Fazemos a nossa história e a história faz a si mesmo”. Consideramos que a escola, seja ela de qualquer etapa de ensino, quando inserida ao seio de uma comunidade, encobre-se de algumas características desse meio social, da mesma forma que colabora com a formação da identidade daqueles que participam dela. Assim também defende Martins (2009, p. 173):

> Lembramos que a escola frutifica no seio de uma determinada formação social tomando sua feição, mas produz por meio dos conteúdos pedagógicos e de suas práticas, uma cultura pedagógica responsável pela construção da identidade daqueles que a frequentam.

Nesse sentido, para esta pesquisa, buscou-se compreender, também, como as mudanças na sociedade, ao longo do tempo, provocaram transformações no papel atribuído à Educação Infantil. Respeitando as especificidades da pesquisa, Chartier (1990, p. 16) defende a importância de se “[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma realidade social é construída, pensada, dada”. Ariès (1973) compartilha da mesma acepção, considerando a infância e a educação infantil resultantes de uma construção social que revela as características sociais do momento histórico em que estão inseridas.

Para narrar a trajetória histórica do CMEI Tio Patinhas, foi preciso compreender os fatos, as práticas, as memórias, as representações, os caminhos e os conceitos que envolvem a história e a trajetória do estabelecimento de educação na cidade de Mandaguari/PR. Para tanto, fiz uso, considerando as especificidades da pesquisa, de estudos feitos por Le Goff (1990), Bloch (2001), Chartier (1990) e Thompson (1998), revelando a pertinência

em estudá-los sob o viés da História e Historiografia da Educação, em uma perspectiva que englobasse diferentes aspectos sócio-históricos e educacionais.

Os estabelecimentos de Educação Infantil, ao longo da história, assumiram nomenclaturas diferenciadas, distinguindo-os em razão da faixa etária dos alunos que atendiam em relação aos aspectos que compartilhavam em conjunto ou, ainda, aos estratos sociais, ou grupos que estavam matriculados em suas dependências. Ainda sobre a nomenclatura, destacou-se que, ao longo da história do CMEI Tio Patinhas, essa instituição recebeu algumas nomeações diferentes da que tem nos dias atuais: entre 1950 e 1969, chamou-se Parque Infantil[6] Décio Medeiros Pullin. Em 1969, teve sua nomenclatura alterada por "[...] motivos de ordem convencionais necessários de acordo e convênios Assistencialistas e Técnicos" (MANDAGUARI, 1969, n. p.), e até 1997 foi denominada Jardim de Infância Tio Patinhas. Por meio do Decreto nº 5.342, de 8 de agosto de 1978, recebeu o reconhecimento de classes pré-escolares, passando a se chamar Jardim de Infância Municipal Tio Patinhas. Em 1997, conforme a Resolução nº 959, de 13 de março, passou a ser nominada por Pré-Escola Municipal Tio Patinhas, e seguidamente, em 1998, por meio da Deliberação 003/98, acrescentou-se à denominação o termo Educação Infantil, tornando-se Pré-Escola Municipal Tio Patinhas – Educação Infantil. Por fim, em 2006, recebeu sua nomeação atual: Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas, em razão da Resolução nº 1.819, de 26 de abril de 2006 (PPP, 2016).

Entendeu-se a necessidade de delimitar as discussões desta pesquisa; assim, deu-se ênfase às análises que envolvem a trajetória dos Jardins de Infância no Brasil, pois, apesar das diferentes denominações que o CMEI Tio Patinhas recebeu ao longo de sua história, seu caráter de Jardim de Infância e Pré-Escola sempre permaneceu.

Essa delimitação é necessária, uma vez que evita riscos de fragilidades que envolveriam um estudo visando a narrar a trajetória histórica das creches, das salas de asilo, das escolas maternais e dos Jardins de Infância no Brasil. Logo, foram enfatizados os Jardins de Infância por ser a categoria do CMEI, objeto desta pesquisa. Houve, contudo, um esforço para não focar o estudo em nomenclaturas, mas, sim, na educação para a infância como uma categoria social constituída na história e influenciada por fatores de caráter econômico, sociológico e político, e na infância como fase em que a criança é agente social e produtora de cultura (QVORTRUP, 2010).

6. Segundo Kuhlmann Jr. (2019), a denominação Parque Infantil foi primeiramente atribuída a uma instituição extraescolar na cidade de São Paulo, em 1935. Ela atendia a uma população infantil entre 4 e 12 anos de idade e estava vinculada ao recém-criado Departamento de Cultura do município. Outras instituições de atendimento extraescolares como essa foram criadas pelo estado de São Paulo e por outros estados brasileiros. Essa denominação perdurou até o ano de 1975, quando essas instituições se tornaram Escolas Municipais de Educação Infantil e passaram a atender um público com, no máximo, seis anos de idade.

Comumente, usei o termo crianças pequenas para me referir à faixa etária dos 3 aos 6 anos, idade dos estudantes atendidos pelo CMEI Tio Patinhas, tomando como referência a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que propõe uma organização curricular a partir da idade dos estudantes, e que, apesar de minhas objeções à suas proposições, é uma normativa vigente e deve ser referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a Educação Infantil (BRASIL, 2017). No que se refere a essas diferenciações, lembro, também, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que orienta que a Educação Infantil deve ser ofertada em creches e pré-escolas. Deve, portanto, atender às creches ou às instituições semelhantes com crianças entre 0 e 3 anos de idade, e as crianças entre 4 e 5 anos devem estar matriculadas em pré-escolas.

Com frequência, usei o termo “atendimento à infância”, já que esta é uma pesquisa histórica e a definição sistemática para a Educação Infantil, como conhecemos atualmente, é recente e surgiu na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Assim, em momentos históricos mais recentes, ou seja, após 1988, usei a sentença Educação Infantil. Nos períodos que a precede, fiz referência ao atendimento educacional para a infância.

As pesquisas que têm como alvo as histórias locais estão ganhando maior espaço não apenas por destacar e valorizar a história de uma região, mas por considerar as percepções que constituem a identidade de uma comunidade. Para Laurenti e Barros (2000, p. 163): “[...] sob essa perspectiva, é possível compreender a identidade pessoal como e, ao mesmo tempo, identidade social, superando a falsa dicotomia entre essas duas instâncias”.

Le Goff (1990, p. 477) defende, ainda, que: “Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens”. Ao nos dedicarmos ao estudo da memória e da história de uma instituição, estamos valorizando e resgatando o seu patrimônio material e imaterial, além de ressaltar as permanências e as transições entre passado e presente, o que permite, inclusive, repensar as situações do momento histórico atual.

A fundação do CMEI Tio Patinhas foi uma resposta às famílias que entendiam a necessidade da escolarização para suas crianças, transformando, assim, a vida e as oportunidades da nova geração. Esse processo, respeitadas as especificidades da pesquisa, pode ser compreendido, com base em Thompson (1981, p. 17), quando esse historiador afirma que “[...] velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença”.

A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética sob o Certificado de Apresentação

de Apreciação Ética (CAAE) número 37018920.9.0000.9247 (APÊNDICE A) e para a minha segurança e dos participantes das entrevistas, solicitou-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme prevê a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde.

Para a construção deste estudo, optou-se por uma abordagem de cunho qualitativo, sócio-histórico e educacional. Segundo Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa confere importância primordial aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse âmago, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos componentes que os envolvem. Para Creswel (2010), o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador é o principal instrumento.

Esta pesquisa se classifica como documental e bibliográfica. Segundo Gil (1999, p. 44), ambas são semelhantes e se diferem quanto à natureza das fontes: “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A pesquisa documental consiste em analisar materiais que ainda não obtiveram um tratamento minucioso, pormenorizado e analítico, podendo ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

No que tange à abordagem, esta pesquisa é sócio-histórica e educacional, possibilitando debater a grandeza das relações sociais e “[...] por ajudar o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social” (FREITAS, 1996, p. 29). Compreender a sociedade e a sua organização como parte de um processo histórico e intencional perpassa, também, pelos estudos de Thompson (1981, p. 111) sobre a sociedade e a história:

> Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por ‘relações determinadas’ indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares.

Além do diálogo estabelecido com outros pesquisadores, o conhecimento organizado nesta investigação tem por base a legislação e as fontes documentais ainda não estudadas, como atas, fotografias, periódicos e registros diversos, como as entrevistas, que permitiram conhecer aspectos da sociedade e da educação no município de Mandaguari/PR. Sobre a pesquisa e conhecimento histórico, Le Goff (1990) e Burke (2016) concedem destaque para o papel central das bibliotecas e arquivos na sociedade. Acervos dessa natureza, analisados sob a luz da metodologia científica, permitem acessar e compreender aspectos do passado.

No tocante ao acervo e à preservação dos documentos que foram reunidos ao longo dos 71 anos da trajetória histórica do CMEI Tio Patinhas, enfatizo que nem todas as gestões da instituição conseguiram conservar a documentação de sua época. Atualmente, há, no CMEI, um espaço improvisado onde o material histórico está guardado. É uma sala pequena, escura e sem ventilação, que serve, também, como depósito para mesas e cadeiras reservas.

A pré-escola dispõe de um excelente espaço externo, mas é carente de salas, tanto para as aulas quanto para abrigar materiais ou para qualquer outra finalidade. Assim, não há outro local onde esses documentos possam ser guardados com maior segurança. Entretanto, apesar do local ser pouco apropriado para manter esses materiais preservados diante da ação do tempo, os documentos estão guardados em caixas, limpos, organizados por data e preservados, na medida do possível.

Nesse espaço, que denomino "arquivo escolar", localizei grande parte das fontes citadas nesta pesquisa em forma de livros, caderno, pastas, fotografias, convites, cartas, cartões, ofícios e relatos, isto é, ali localizei muitos instrumentos que me proporcionaram acesso a informações que me ajudaram a compreender a história da pré-escola e seus repercussões e desdobramentos.

Mesmo com o passar de 71 anos, ainda há muitos Livros de Chamada preservados no arquivo escolar. Esses materiais e os demais documentos, permitem compreender a organização didático-pedagógica da pré-escola em cada época, além da quantidade de matrículas e a frequência dos estudantes.

Especificamente os Livros de Chamada, são considerados documentos que, segundo Hobsbawm (1998, p. 224), respeitando as especificidades de sua pesquisa, "[...] podem render quantidades surpreendentes de informação" e desvelar, como poucos outros materiais, a riqueza da trajetória histórica de uma instituição. Isso os tornam objetos de grande relevância em uma pesquisa objetivada em narrar a história de uma escola, pois se configuram em um "espaço" para salvaguardar a memória dessa trajetória conforme pode ser compreendido a partir das informações presentes no quadro a seguir.

FINALIDADE DO LIVRO	CARACTERÍSTICAS DO LIVRO	ANOS LOCALIZADOS
LIVRO PONTO	São livros com capas grossas, na maioria das vezes, encapados com plástico colorido cujas informações contidas estão absolutamente preservadas. Nesses cadernos, comprados em livrarias da cidade e adaptados para a situação, são registradas as frequências dos funcionários, com assinatura individual do horário de início e término do período de trabalho.	Foram localizados todos os Livros Pontos entre 1950 e 2000.
LIVROS DE VISITAS	O primeiro tem uma capa dura, preta, com uma tarja branca e o título datilografado em letras pretas de caixa alta. Nele, estão as impressões das famílias e pessoas da comunidade sobre a pré-escola e o trabalho desenvolvido nela entre os anos de 1950 e 1972. O livro tem medidas de 33x23cm e está preservado, apenas as folhas estão amareladas pelo tempo. No segundo Livro de Visitas que foi localizado, estão registradas as impressões de pessoas da elite econômica e cultural do município e do estado, entre os anos de 1950 e 1979, como as do Governador Moysés Lupion, além de outros políticos e autoridades. Esse livro tem medidas menores que o primeiro, 20x18cm, capa dura, vermelha e está em ótimo estado de preservação.	Foram localizados dois Livros de Visitas: um de 1950 a 1972 e outro de 1950 a 1979.
LIVROS DE DESPESAS ESCOLARES	Nesses livros, estão os levantamentos dos valores arrecadados em festas, doações das famílias dos estudantes, da comunidade e de empresas da região, assim como as despesas que a escola arcava com alimentos, materiais pedagógicos e de limpeza.	Foram localizados dois livros de despesas escolares: um datado de 1950 a 1959 e outro de 1982 a 1988.
CADERNO DE PRESCRIÇÕES MÉDICAS	Nesse caderno, estão as prescrições para as crianças que precisavam passar pelo gabinete médico ou dentário entre 1951 e 1956.	Foi localizado um caderno utilizado entre os anos de 1951 e 1956.
PASTA COM FICHA DE SERVIDORES	Localizei uma pasta onde estão guardadas as fichas com as informações básicas de cada servidor. Nessa pasta, encontram-se a avaliação de desempenho dos funcionários, a portaria que permitiu cada contratação e os atestados médicos que os servidores apresentaram.	As fichas localizadas são dos anos de 1950 até 1960.

Quadro 1 – Especificação das fontes encontradas no arquivo escolar e utilizadas na pesquisa

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Os Livros de Chamada entre 1990 e 2000 estão guardados no arquivo escolar e puderam ser examinados durante o estudo. Já sobre os Livros de Chamada com datas posteriores aos anos 2000, esses, não foram investigados em razão da proximidade temporal e do interesse da pesquisa. Tive acesso, também, ao Plano Político-Pedagógico escolar do ano de 2016.

No quadro a seguir, apresento a relação dos Livros de Chamada que foram preservados em cada década e utilizados para a construção desta pesquisa, assim como algumas especificidades desses materiais, como as principais características de suas capas, o estado de conservação, a aparência e a origem.

DÉCADA REFERENTE AOS LIVROS DE CHAMADA LOCALIZADOS	CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS	ANOS LOCALIZADOS
DÉCADA DE 1950	Esses livros todos são de capa de couro, dura e variam na cor dessa capa. As capas estão preservadas, assim como as páginas internas, apesar de amareladas e envelhecidas. As informações contidas ainda são perfeitamente compreendidas.	Foram localizados um Livro de Chamada de 1951, dois de 1953 e um de 1954.
DÉCADA DE 1960	Esses livros são, também, de capa dura, mas estão encapados com plástico colorido. São cadernos, provavelmente, comprados em papelarias do município, já que, em alguns, ainda há a etiqueta com o valor. Todos são similares e divergem entre si apenas nas cores das capas. São muito bonitos e, provavelmente, foram escolhidos com muito cuidado, não apenas pelo garbo e a aparência, mas por serem similares, o que indica uma tentativa de sequência e organização.	Foram localizados um Livro de Chamada de 1960, um de 1961, um de 1962 e um de 1968.
DÉCADA DE 1970	Curiosamente, os Livros de Chamada da década de 1970 divergem dos anteriormente citados, pois já não são cadernos comprados em livrarias; são similares àqueles que temos nas escolas nos dias atuais. São, portanto, materiais tipicamente públicos, com os emblemas da Secretaria de Educação do Estado, papel branco e flexível.	Foram localizados quatro Livros de Chamada de 1977, dois de 1978 e dois de 1979.
DÉCADA DE 1980	A quantidade de Livros de Chamada disponíveis no arquivo escolar da década de 1980 pode não representar o número de turmas ou de alunos matriculados, posto que algum desses livros pode ter sido extraído desse local com o tempo, mas, se representam a realidade, podemos observar que, ao longo da década de 1980, a pré-escola passou a receber uma quantidade maior de alunos. Na década de 1980, os livros voltam a ter capas de couro e estão encapados com plástico colorido.	Foram localizados cinco Livros de Chamada do ano de 1980, cinco de 1981, dois de 1982, sete de 1983, nove de 1984, seis de 1988 e nove de 1989.

Quadro 2 – Especificação dos Livros de Chamada localizados no arquivo escolar

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Na Câmara Municipal de Mandaguari, foi disponibilizado um arquivo em que estão as principais discussões do legislativo entre 1950 e 1955. Mais de 1000 documentos em forma de Atas, Leis e Decretos, os quais foram analisados um a um.

Na Prefeitura Municipal de Mandaguari, não pude explorar a documentação disponível em razão dos cuidados com a pandemia. Orientaram-me a abrir um protocolo pedindo os documentos que me interessavam e retornar para buscá-los em outra data. Entregaram-me, alguns dias depois, documentos em forma de Leis, Decretos, matrículas municipais e a planta da escola.

Esses locais me proporcionaram um encontro com fontes ainda não utilizadas em pesquisa e que enriqueceram esta investigação. Le Goff (1990) ressalta a importância do diálogo com os documentos em uma pesquisa histórico-educacional, de maneira a

defender que tais materiais se tornem fontes por uma escolha do historiador.

> O documento não é inócuo. É antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas, durante as quais, continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 1990, p. 548).

Também utilizei acervos virtuais, por exemplo, o Arquivo Público do Paraná[7], Arquivo Nacional do Rio de Janeiro nos Fundos Juízo de Órfão[8] e a Hemeroteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional[9], assim como informações encontradas nos periódicos locais que circularam em tempos anteriores, como: o *Jornal Gazeta Regional* (1986 até 2020) e o *Jornal Folha de Mandaguari* (1959 até ano 1970), cujo acervo consultado pertence, respectivamente, a Felipe Bittencourt, diretor do *Jornal Gazeta Regional*, e Cleidson Florêncio dos Santos, um cidadão apaixonado pela história local e colecionador de um rico material histórico. O jornalista André De Canini também facilitou o contato com familiares de pessoas que foram fundamentais para a construção da história de Mandaguari, como o ex-prefeito Pullin (1949-1953). Sobre o estudo de fatos do passado, como periódicos antigos, objetos e materiais em geral que nos remetem ao que já se passou, Bloch (2001, p. 75) afirma que "[...] o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado está em progresso, que incessantemente se transforma e se aperfeiçoa". A investigação desses materiais e documentos permite compreender os encaminhamentos adotados em outros tempos.

Por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com questionários enviados por ferramentas da *Web*, objetivou-se levantar, analisar e agrupar informações e concepções de pessoas que fizeram parte da trajetória do CMEI Tio Patinhas, desde os anos de 1950 até os dias atuais. As entrevistas foram realizadas remotamente ou via formulário entregue aos participantes, em virtude da necessidade do distanciamento social para conter o avanço da pandemia da covid-19 (APÊNDICES B e C).

No quadro a seguir, apresento algumas informações basilares para que o leitor possa construir o perfil das alunas participantes da pesquisa, evidenciando os seguintes dados: identificação do participante, função na escola e a década em que cada entrevistada participou da história da pré-escola. Para preservar a identidade das participantes, usei a nomenclatura: Aluna, distinguindo as respostas por letras do alfabeto.

---

7. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/
8. Disponível em: http://dibrarq.arquivonacional.gov.br/index.php/arquivo-nacional-brasil-sede
9. Disponível em: https://www.bn.gov.br/explore/acervos/hemeroteca-digital

Participante	Categoria	Década em que participou da história da escola
Aluna A	Estudante	1950
Aluna B	Estudante	1950
Aluna C	Estudante	1960
Aluna D	Estudante	1960
Aluna E	Estudante	1970
Aluna F	Estudante	1970
Aluna G	Estudante	1980
Aluna H	Estudante	1980
Aluna I	Estudante	1990
Aluna J	Estudante	1990

Quadro 3 – Dados básicos das participantes da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Quanto às participantes elencadas no quadro já exposto, organizei a seleção delas da seguinte forma: convidei dois alunos de cada década, entre 1950 a 1990, para responder ao questionário individualmente, sem a presença desta pesquisadora que vos escreve. Esse também foi um dos cuidados para preservar a saúde, devido à pandemia da covid-19. Atentei-me à idade de cada ex-aluno para não correr o risco de convidar participantes que ainda não tivessem atingido a maior idade, por isso não convidei pessoas que tivessem estudado na escola a partir dos anos 2000, atendendo à determinação do Comitê de Ética da Unespar.

No que tange às professoras e ex-professoras, que formam a segunda categoria de participantes do estudo, convidei três profissionais que atuaram entre 1950 e 1985, e mais três de 1986 até os dias atuais. Tal escolha se justifica pelo fato de ter dividido igualmente a trajetória da escola em dois espaços de tempo: os primeiros 35 anos e os 35 últimos.

Participante	Categoria	Década em que participou da história da escola
Professora A	Professora e Supervisora	1982 – 2002
Professora B	Professora	1983 – 1990
Professora C	Professora	1975 – 2005
Professora D	Professora	1991 – 2013
Professora E	Professora	Em atuação desde 1999
Professora F	Professora e Orientadora	Em atuação desde 2001

Quadro 4 – Dados básicos das professoras e ex-professoras participantes da pesquisa

Fonte: elaborado pela autora (2021).

O simbolismo dessas fontes reside no fato de serem documentos que têm, em si, a possibilidade de registrar e perpetuar uma experiência, um acontecimento, uma memória. Além disso, propicia ao historiador ampliar suas teias de informações, rompendo com as possibilidades de um olhar frágil e superficial para o objeto do estudo (LE GOFF, 190).

O CAMPO DA INVESTIGAÇÃO

O Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas está localizado na cidade de Mandaguari/PR, região norte-central do estado do Paraná, e foi inaugurado no dia 21 de setembro de 1950. A pré-escola foi fundada pouco anos após a emancipação do município, o qual foi criado por meio da Lei nº 2, de 10 de outubro de 1947, assinada pelo então interventor Manoel Ribas (PARANÁ, 1947).

Até o ano de 1950, cidades como Maringá/PR e Paranavaí/PR eram distritos de Mandaguari/PR. A área de abrangência do município era extensa e fazia divisa com os estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul. Somando-se a quantidade total de habitantes, a cidade foi, por muito tempo, a segunda maior população do Paraná. Conforme Censo realizado no município em 1950, apurou-se que Mandaguari/PR tinha uma população total de 101. 657 habitantes e uma área de 14.000 Km². Já a sede do município apresentava 16.153 residentes (IBGE, 1950).

Segundo Vieira (1997), na década de 1940, a região norte e noroeste do Paraná recebeu migrantes vindos de todas as regiões do país, mas, predominantemente, mineiros e paulistas. A história do desenvolvimento dessa região perpassou pelos planos do capitalista inglês Lord Lovat (Lovat, inclusive, foi o segundo nome que a cidade recebeu), o qual, junto com outros homens, formou a Companhia de Terras Norte do Paraná, atual Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná (CMNP, 1975).

Esses homens vislumbraram potencialidades econômicas nas terras do Paraná e deram alguns passos para integrá-las aos meios de produção de riqueza do país. Nessa perspectiva, os lotes de terras adquiridos pela Companhia foram vendidos a pessoas que vinham de diversos locais do Brasil com o intuito de desbravar essa região e, aqui, construir uma vida melhor.

Alguns dos novos habitantes do município vieram na condição de proprietários de terras, outros como assalariados na produção do café, na indústria e no comércio. De acordo com os argumentos de Huss e Machado (2012), a migração acelerada nessa região foi responsável por um enorme crescimento populacional, o que tornou o município

uma região de intensa atividade econômica. Os pioneiros do município, ou seja, a elite econômica e intelectual, passaram a cobrar da administração pública escolas para seus filhos pequenos.

Nesse momento da história, em consonância com os documentos e a bibliografia localizados por ocasião desta pesquisa, a cidade experimentava um intenso processo de urbanização, desenvolvimento e fortalecimento da grande classe comerciária, conforme discutirei ao longo do estudo. Nesse panorama, para atender a uma necessidade da população e para se alinhar às metas educacionais previstas pelo estado, no dia 21 de setembro de 1950, foi inaugurado o Parque Infantil Décio Medeiros Pullin, atual CMEI Tio Patinhas.

Segundo o IBGE, atualmente, o município tem uma população estimada em 34.515 pessoas, com uma área de 335,814 km². Faz limite ao norte com os municípios paranaenses de Astorga, Sabáudia e Arapongas e, ao sul, com Jandaia do Sul, Bom Sucesso e Cambira. Ao leste, limita-se com Apucarana e, a oeste, com Marialva (IBGE, CIDADES 2020).



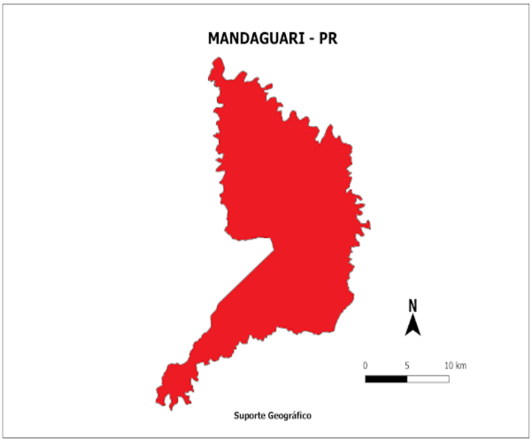


Figura 1 – Localização de Mandaguari no Paraná

Fonte: IBGE, CIDADES (2020, *on-line*).

No ano de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) estava em 0,751 e o Produto Interno Bruto (PIB) em R$ 45.662,87, com receita de 102.767,67968 (IBGE CIDADES, 2010).

Quanto à questão econômica da população, observa-se que o setor que mais emprega no município, atualmente, é a indústria de transformação, sendo responsável por 27,2% do total da população empregada. Em segundo lugar, destacam-se: a agricultura, a pecuária, a silvicultura, a exploração florestal e a pesca, empregando 15,87%. Há, ainda, uma parcela da população que exerce atividades ligadas ao comércio, à reparação de veículos automotivos, objetos pessoais e domésticos. Também há empregabilidade de parte da população em atividades ligadas ao setor público, conforme escreveu Mourão (2011).

Outras atividades econômicas que dão impulso para o desenvolvimento do município nos dias atuais e chamam a atenção pela quantidade de empregos gerados são as fábricas de minerais não metálicos, como couro, química e alimentos.

> Em 2019, o salário médio mensal era de 2.3 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 37.6%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 55 de 399 e 20 de 399, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 861 de 5570 e 224 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 29.7% da população nessas condições, o que o colocava na posição 301 de 399 dentre as cidades do estado e na posição 4732 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, CIDADES, 2020, *on-line*).

Concernente à educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado a partir dos resultados do aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e do fluxo escolar (taxa de aprovação); logo, Mandaguari atingiu a nota padronizada de 76,8[10], conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse resultado simboliza o alcance e a superação da meta de nota superior a 6.4 estabelecida para 2020. Isso faz com que Mandaguari tenha o terceiro melhor rendimento dos municípios da Associação dos Municípios do Setentrião Paranaense (AMUSEP, 2021).

Conforme o índice da Federação das Indústrias do estado do Rio de Janeiro e (Firjan), divulgado pelo *Jornal Gazeta do Povo*, o município é o 12º colocado em eficiência na aplicação dos recursos públicos em uma listagem que envolve apenas cidades paranaenses e que ocupa a posição 101ª, em comparação aos 5.570 municípios brasileiros. Tal resultado retrata um número pequeno de desvios e perdas de recursos, o que significa que a cidade faz bom uso dos meios, do dinheiro, do tempo, dos materiais e das pessoas que estão ligadas aos serviços públicos; a propósito, essa situação posiciona o município de Mandaguari "[...] entre as cidades que possuem alto desenvolvimento, ou seja, que está entre as melhores cidades brasileiras para se viver" (FIRJAN, 2015, *on-line*).

Para encerrar esta primeira seção da minha pesquisa, a fração que representa a introdução, recorro a Bloch (2001, p.79), quando afirma que: "[...] toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção". Assim, esta pesquisa se organiza por meio das seguintes seções: a introdução é a primeira e está dividida em três tópicos: percurso histórico da pesquisadora; a pesquisa; o campo de investigação.

A primeira subseção da introdução relata a trajetória de escolarização desta pesquisadora, desde a infância até chegar ao momento do estudo. Em seguida, apresento alguns pontos para justificar a temática e os objetivos que se pretendeu alcançar com o trabalho. Partiu-se, então, para uma breve descrição do município onde a pesquisa foi realizada e, seguidamente, descreveu-se a metodologia adotada e as características basilares para a compreensão do perfil das participantes da pesquisa.

Na segunda seção, analiso, sob a forma de uma retrospectiva sócio-histórica, como foram constituídos e organizados os primeiros estabelecimentos de atendimento à primeira infância no Brasil. Para isso, investigo a partir de autores que trabalharam com essa temática e da pesquisa em arquivos.

10. O indicador de aprendizado varia de 0 até 10 e, quanto maior, melhor ele é. Porém o 10 é praticamente inatingível, ou seja, significaria que todos os alunos obtiveram rendimento esperado. Mais informações podem ser encontradas em: https://qedu.org.br/cidade/2629-mandaguari/ideb?dependence=4&grade=1&edition=2015

Foram abordados aspectos centrais e peculiaridades que envolvem a Educação para a Infância no Brasil em seus três grandes períodos históricos: o Brasil Colônia (1500 a 1822), o Brasil Império (1822 a 1889) e o Brasil República (de 1889 até o tempo presente). Ao fim dessa seção, aproximo-me, geograficamente, de Mandaguari, e apresento a história da Educação Infantil no Paraná a partir dos primeiros Jardins de Infância constituídos nas primeiras décadas do período novecentista em terras paranaenses.

Na terceira seção, resgato não apenas o processo de institucionalização do CMEI Tio Patinhas desde a sua fundação em 1950 até os dias atuais, mas, a partir dessa trajetória histórica, dialogo sobre as mudanças enfrentadas pela Educação Infantil brasileira no período.

As discussões dessa seção se centram no processo de institucionalização e na trajetória histórica do CMEI Tio Patinhas, cuja história está ligada ao desenvolvimento do município de Mandaguari. Abordo o cenário social que permitiu a criação da instituição, de modo a trazer elementos particulares vivenciados pelo município em meados do século XX. Isso foi possível pelas fontes documentais localizadas em arquivos municipais, como da Câmara Municipal de Vereadores, da Prefeitura Municipal, da Secretaria Municipal de Educação e dos jornais do período.

Na quarta seção, resgato a história da pré-escola com base nas representações e nas memórias de professores, ex-professores e ex-alunos, respeitando as nomenclaturas que a instituição recebeu ao longo de sua trajetória. Nessa seção, trato da organização didática do CMEI Tio Patinhas ao longo de seus 71 anos de história. Enfatizo as memórias e as representações daqueles que são fundamentais para a construção desse percurso que sempre esteve entrelaçado ao desenvolvimento do município e à formação de seus munícipes.

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA PEQUENA: UM PROCESSO HISTÓRICO

Nesta seção, abordo a educação e a infância tendo por base características político-administrativas no tempo histórico, a partir da organização socioeconômica brasileira. Optei pela periodização que constitui a narrativa sobre a história do Brasil, considerando os principais aspectos que envolvem a Educação para a Infância em três grandes períodos: o Brasil Colônia (1500 a 1822), o Brasil Império (1822 a 1889) e o Brasil República (de 1889 até o tempo presente). A infância, assim como a sociedade em geral, passou por profundas modificações no processo histórico que marca a existência humana. Logo, "[...] pensar a criança e sua educação, historicamente, exige o esforço de articular os discursos e as práticas ao contexto socioeconômico e cultural de sua criação" (SILVA, 2007, p. 11).

Um dos estudiosos sobre essa temática é Ariès, cujas pesquisas revelam que: "Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos, assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas" (ARIÈS, 1973, p. 156). Logo, segundo Ariès, não havia considerações específicas para a infância. A ausência dessas compreensões e sentimentos para com essa fase da vida era representada pela inconsciência "[...] da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto" (ARIÈS, 1973, p. 156).

A partir de pesquisas na coleção de testamentos e inventários disponíveis no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, nos Fundos Juízo de Órfãos, e de investigações com base em relatos escritos por viajantes estrangeiros em terras brasileiras no período colonial, feitas por Kidder e Fletcher (1943); Leite (1997); Domingues (2008); Lima (2000), dentre outros estudiosos, pode-se afirmar que as crianças sempre estiveram presentes nas histórias que compõem as narrativas brasileiras. Provas disso estão em relatos do viajante inglês Edward Robert Pearce Edgecumbe, que esteve no Brasil no período oitocentista.

> Os pais brasileiros vivem com as crianças ao redor e as estragam a mais não poder. Uma criança brasileira é pior que um mosquito tonto. As casas brasileiras não têm quarto para elas e, como se considera cruel pôr as queridinhas na cama durante o dia, tem-se o prazer de sua companhia sem intervalos" (EDGECUMBE *apud* LEITE, 1997, p. 37).

Também cumpre destacar o registro de outros viajantes estrangeiros que se impressionaram com tamanho zelo com o qual as crianças brasileiras eram tratadas, "[...] na maioria despidas de qualquer roupa, que têm licença de correr por toda a casa e de se divertirem" (KIDDER; FLECTCHER *apud* LEITE, 1997, p. 33). Os relatos dos viajantes se referem tanto às crianças de famílias brancas e abastadas quanto às crianças negras,

pequenos sujeitos sociais, muitas vezes negligenciados pelas condições sociais e históricas de seu tempo, assim como pelo interesse historiográfico. Segundo Silva (2013), naquela época, ainda que a criança negra pequena pudesse conviver na casa de seus “donos” e brincar com os filhos de seu senhor branco, nessas brincadeiras, as relações de classe e posições na sociedade estavam sendo incutidas: “[...] os papéis sociais são constantemente demarcados e reforçados” (SILVA, 2013, p. 129). A título de exemplo, o estudioso reflete, ainda, sobre a obra “Meninos brincando de soldado”, criada pelo pintor Jean-Baptiste Debret (1768-1848)[1], no período oitocentista. Nas percepções de Silva (2013, p. 129), “[...] há um grupo de crianças brincando com espadas, guiados por uma criança branca bem vestida, e outras descalças. As crianças negras aparecem ao fim do grupo, maltrapilhas e guiadas pelas outras crianças”; entende-se, assim, que as crianças negras e escravizadas estavam aprendendo, por meio da brincadeira, quais as posições que logo assumiriam na sociedade.

Portanto, não pretendo generalizar que o amor, o bem-estar e a liberdade fizeram parte da vida de todas as crianças brasileiras desse período. Os estudos de Florentino (1997); Pardal (2005); Priore (2018); Ramos (2018), dentre outros pesquisadores, revelam inúmeras crianças da colônia separadas de seus pais ou familiares, sofrendo violências, abusos e outros tipos de aflições. Desejo apenas refletir sobre a diferenciação no “sentimento de infância” construído no Brasil, em comparação com aquele que existia na Europa e que foi, minuciosamente, estudado por Ariès (1973), já que ambos apresentam especificidades em seus dados de pesquisa e em suas referências, e isso se explica pelas realidades tão diversificadas de cada localidade e cada continente.

Outras evidências para a compreensão díspar do “sentimento de infância” no Brasil no período de colonização podem ser encontradas nas manifestações de última vontade, com efeito jurídico, em que muitas mães e pais brasileiros, em momentos históricos condizentes aos estudados por Ariès (1973), deixavam registradas suas preocupações no tocante à educação e aos cuidados de seus pequenos filhos, além da inquietação quanto ao risco de deixá-los desamparados, após a sua partida deste mundo.

Esses anseios, registrados para a posteridade em inventários *post-mortem* e testamentos disponíveis para acesso no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, nos Fundos Juízo de Órfãos, e divulgados em pesquisas de Veiga (2018), Cunha e Cavalcanti (2008), dentre outros, evidenciam a compreensão, a preocupação e o cuidado com a infância. Revelam, também, sentimentos que perpassavam pela história da educação da criança

1. Jean-Baptiste Debret, pintor, desenhista, gravador, professor, decorador e cenógrafo francês, viajou para o Brasil e aqui permaneceu entre os anos de 1816 e 1831 pintando quadros sobre a natureza, a cultura e o cotidiano brasileiro a mando da Corte.

pequena no Brasil desde o período de colonização, como a preocupação e a cautela.

Ainda no acervo supracitado, coleção *post-mortem* datada de 1763-1808, João Caetano da Cunha, natural e batizado na freguesia de Ilha Graciosa, bispado de Angra, deixou registrado no testamento a sua preocupação com as filhas que ficariam; assim, o seu testamenteiro apontou o capitão Antônio Luís Fernandes e, se esse não pudesse, a sua esposa Rosa Maria do Nascimento, para que assumisse a tutoria de suas filhas. No inventário deixado, o desígnio se dava pelo fato de que João Caetano da Cunha reconhecia em Rosa Maria do Nascimento a pessoa ideal para criar suas meninas por "[...] sua capacidade e maternal amor" (ESCRITO DE JOÃO CAETANO DA CUNHA, 1806b *apud* RIBEIRO; CUNHA, 2018, p. 64). Outro exemplo é o de Manoel Francisco Peixoto, falecido em 23 de julho de 1805, que indicou uma tutora para os seus filhos pequenos, levando em consideração a "[...] muita capacidade que ela tem para a dita tutoria" (INVENTÁRIO DEIXADO POR MANOEL FRANCISCO PEIXOTO, 1806a *apud* VEIGA, 2018, p. 59).

É obvio, entretanto, que há mobilidade nesses sentimentos e preocupações. Alguns pais puderam deixar testamentos, outros não. Muitas crianças não puderam experimentar a ternura, o desvelo e a dedicação dos sentimentos familiares e da comunidade. Seria incoerência confiar nesses registros como reveladores de toda a verdade do passado; eles são senão "[...] um conhecimento através de vestígios" (BLOCH, 2001, p. 75) e dão importantes pistas para que conhecer o fragmento de algumas infâncias no Brasil por meio de comportamentos, costumes e tradições.

No que se refere ao atendimento escolar da Primeira Infância no Período Colonial, saliento que os principais registros apontam para uma educação com vastos aspectos. Em uma tentativa de precisar o termo anteriormente referido, afirmo que a educação para a infância do Período Colonial, em contraposição aos ensinamentos infantis no cenário atual, não se direcionava à formação a partir de um prisma de integralidade do indivíduo, mas apresentava o enfoque da educação para a religiosidade, a civilidade e a obediência, levando em consideração a situação social, pois a instrução era reservada para os que tinham posses; de modo contrário, era ofertada em caráter de assistência e caridade, conforme descrevo a seguir.

É possível pontuar que o interesse com a educação da criança pequena no Brasil ocupou diferentes posições ao longo da história, e as disposições tinham intrínsecas ligações com a situação econômica da família. Essa razão, contudo, nunca foi suficiente para explicar toda a configuração e o cuidado para com a primeira infância ao longo da história do Brasil.

> A primeira infância era a época das aprendizagens. Aprendizagem do espaço da casa, da aldeia, das redondezas. Aprendizagem do brinquedo, da relação com outras crianças: crianças da mesma idade ou maiores, que sabiam mais e ousavam mais. Havia nisso uma forma de educação em comum, um conjunto de influências que faziam de cada um ser um produto da coletividade e preparavam cada indivíduo para o papel que dele se esperava (GÉLIS, 1991, p. 315).

Pardal (2005) descreveu a diferenciação nos cuidados com a criança pequena nos primeiros séculos da história do Brasil. Segundo ele, as crianças brancas de famílias abastadas, sobretudo os meninos, partiam para colégios religiosos onde aprendiam o latim e as boas maneiras assim que tinham certa independência de suas amas de leite; já a criança escrava era educada a partir da observação das ações e funções que seus pais exerciam, e que, em algum momento, passariam também a exercer. Dentre os escravos desembarcados no mercado em Valongo, no Rio de Janeiro, no início do século XIX, 4% eram crianças (FLORENTINO, 1997). Florentino e Góes (1995) afirmam que o trabalho estava presente na vida dos filhos de escravos desde a mais tenra idade, como forma de adestrá-los.

> Por volta dos quatro anos, o mercado ainda pagava uma aposta contra a altíssima mortalidade infantil. Mas ao iniciar-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalho em madeira, pastorear e mesmo tarefas do próprio eito, o preço crescia (FLORENTINO; GÓES, 1995, p. 184).

A criança indígena, quando não era explorada como mão de obra para o trabalho, precisava enfrentar um processo rígido e, por vezes, violento, de aculturação, por meio da catequização e da tentativa de “normatização” pelos padres jesuítas. Para uma porcentagem das crianças brasileiras, “[...] cabia apenas vencer o desafio de sobreviver, para ser, logo que possível, incorporada ao mundo adulto” (PARDAL, 2005, p. 56).

Os documentos disponíveis para pesquisas sobre educação para a infância apresentam poucos avanços quando comparamos o Período Colonial com o Período Imperial. Neste, o atendimento educacional para as crianças pequenas ainda apresentava vastos aspectos e seguia fundamentado em ações provenientes de diversos âmbitos, como família, religiosidade, comunidade e características presentes nos meios sociais e culturais.

No Período Imperial, experimentar a gratuidade do ensino ainda era um privilégio para poucos – mesmo os primeiros anos do ensino primário, considerados importantes naquele momento – não apenas para superar a brutalidade da maior parte da população, mas para que o Brasil pudesse ascender e fortalecer sua economia. Nesse contexto, a educação escolar, de forma sistematizada, passou a existir apenas alguns anos após a Independência do Brasil, garantida por meio da Lei de 15 de outubro de 1827. Nesse

dispositivo, o imperador mandava "[...] crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império"[2] (BRASIL, 1827, n.p.). Essa legislação, entretanto, ainda não representou investimentos em construção de escolas voltadas para o atendimento da criança pequena.

Não há, mesmo no Período Imperial, registros da criação de estabelecimentos educativos voltados, exclusivamente, para a educação da Primeira Infância e mantidos pela administração pública. Essa ausência de compreensão da necessidade da educação para a infância prejudicou, especialmente, as famílias das classes socialmente desfavorecidas de nosso país. Os filhos de algumas famílias socialmente prestigiadas do Rio de Janeiro passaram, em 1875, a vivenciar as experiências proporcionadas pelo primeiro Jardim de Infância brasileiro, que era privado e atendia a um público específico.

Logo, a educação da criança pequena tem uma história recente em nosso país. Os primeiros Jardins de Infância, as primeiras creches e pré-escolas no Brasil foram inaugurados somente nos últimos momentos do século XIX. Ainda nesta seção, apresento algumas particularidades sobre a trajetória dessas primeiras instituições.

Que bom seria poder narrar a trajetória de todos os primeiros estabelecimentos que contribuíram com a história da Educação Infantil em nosso país. Não é possível, porém, atender a tal anseio, já que isso tornaria esta pesquisa demasiadamente longa e cansativa. Por outro lado, acredito que essa carência pode despertar o desejo de que novas pesquisas sejam desenvolvidas, abarcando as questões e as narrativas que não pude atender; aliás, desejo que a leitura deste trabalho desperte no leitor, ainda, a ânsia de buscar por outras pesquisas que puderam descrever a trajetória histórica de outras instituições de atendimento infantil, percussoras no atendimento a essa etapa escolar, e que não serão incorporadas neste trabalho.

Optou-se por narrar apenas os pormenores das primeiras instituições de atendimento à infância, tanto públicas como privadas, dos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, por seus pioneirismos e importância histórica. Compreendo que as realidades vivenciadas nessas regiões não representavam aquilo que todo o país experimentava no que se refere à educação da infância. Esses dois estados foram escolhidos pela influência exercida na história do país e pela já bastante discutida hierarquia histórica.

Os primeiros Jardins de Infância oficializados do Brasil foram criados no ano de 1875, no Rio de Janeiro, e em 1885, em São Paulo; tratavam-se, contudo, de iniciativas privadas e serão discutidos eficazmente ao longo dos próximos excertos. Apenas no período republicano (a partir de 1889) foram fundados os primeiros Jardins de Infância públicos.

---

2. A gramática desse excerto da Lei aparece tal como utilizada na época, pois compreendo que esse elemento apresenta indícios do tempo histórico referido.

Essas instituições de atendimento educacional vanguardistas eram destinadas, entretanto, para as crianças filhas de famílias da elite social das cidades onde estavam localizados.

Os anos iniciais do período republicano marcaram um novo momento social e várias revoltas populares despontaram em diferentes regiões do Brasil, como a Guerra de Canudos (1893-1897), a Revolta da Vacina (1904), a Guerra do Contestado (1912-1916), dentre outros movimentos populares. O cidadão lutava pelo protagonismo em suas lutas históricas. As mulheres passaram a fazer parte da força de trabalho e muitas das pautas e reivindicações coletivas resultaram na promoção de políticas sociais de atendimento à infância, dando maior visibilidade a esse debate.

É nesse cenário que acontece a inauguração de novos Jardins de Infância pelo Brasil, conforme discutirei a seguir, e que desponta o atendimento escolar para a criança pequena no estado do Paraná. Nesta seção, ative-me aos principais aspectos da educação para a infância nesses períodos da história de nosso país, apresentando aspectos a partir dos primeiros Jardins de Infância no Brasil e, principalmente, do estado do Paraná, no início do século XX.

A EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA NO PERÍODO COLONIAL (1500-1822)

Quando me refiro ao atendimento escolar da criança pequena no período de colonização do Brasil, destaco que os registros que pude acessar só tornam possível expor a "Educação Infantil" em um sentido amplo. Ou seja, o de uma transmissão de saber que envolve todas as ações voltadas para a educação e que pode acontecer em diversos âmbitos, como familiares, religiosos, comunitários, sociais e culturais. Ou, ainda, o de uma educação inerente à cultura cristã e à religiosidade, por meio da consolidação e hegemonia da educação ofertada pela Ordem Missionária dos Jesuítas. Isso, na maioria das vezes, só era possível para as crianças advindas de famílias com influências no processo colonial, ou seja, na elite do sistema organizacional do Brasil. Vale destacar, também, que o início da colonização do Brasil se deu apenas a partir de 1530, embora, conforme registrado em documentos e livros didáticos, a chegada dos portugueses tenha acontecido em 1500 (ABREU, 2009).

Até a chegada dos portugueses, o país era habitado pelos indígenas. Suas crianças eram educadas pelos povos, em comunidade e de acordo com as suas culturas. Conforme Bloch (2001, p. 75), e respeitando as especificidades da pesquisa, "[...] o passado é, por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa". A cultura e a educação indígena têm sido objeto de pesquisas, constituindo um campo inovador de estudos para

compreender os processos socioeducacionais das crianças dessas populações. Tais estudos nos permitem conhecer diferentes facetas dessa fase da vida.

O cotidiano e a educação das crianças, que eram filhos dos indígenas que aqui viviam, tinham especificidades em relação aos de outras crianças que chegavam ao Brasil a partir de 1530, nas embarcações portuguesas, na condição de grumetes[3], pajens, como órfãs do Rei ou acompanhadas de seus familiares (RAMOS, 2018).

No tocante à educação desses pequenos sujeitos sociais nesse período histórico, Priore (2018, p. 4) assevera que: "A infância é percebida como momento oportuno para a catequese porque é também momento de unção, iluminação e revelação". Neto (2000, p. 106) afirma, ademais, que as características dessa concepção de educação visavam a "[...] conservar a docilidade e a obediência da criança", de modo que o que se buscava era a formação da criança para o cristianismo e para a religiosidade, desde a mais tenra idade. Assim, a Companhia de Jesus fundamentou sua missão colonizadora na criança, que era considerada o "[...] papel branco, a cera virgem, em que tanto desejava escrever; e inscrever-se" (PRIORE, 2018, p. 12).

As primeiras crianças que embarcavam rumo à colônia ficavam expostas ao abandono, sofrimento, exploração, violência e naufrágios, tão comuns nas embarcações que saiam de Portugal, rumo ao Brasil: "[...] as crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes, pajens[4], como 'órfãs do Rei' que eram enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa[5] ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente [...]" (RAMOS, 2018, p. 19). No mar, esses pequenos sujeitos enfrentavam condições profundamente incompatíveis com a condição de infância que tinham. Ramos (2018) traz relatos de abusos sexuais, trabalhos forçados e perigosos, além de riscos constantes de morte. Muitas crianças nem chegavam ao fim da viagem, pois os naufrágios eram comuns e, quando eles aconteciam, as pequenas acabavam "[...] inevitavelmente sucumbindo à fúria do mar" (RAMOS, 2018, p. 44). As poucas que conseguiam sobreviver aos primeiros momentos dos naufrágios padeciam de um sofrimento extremo, frisado pela fome, pelo medo, pelo cansaço físico e pelo trauma psicológico.

Quando não passavam pela experiência do naufrágio no caminho entre Portugal e a Colônia, enfrentavam situações de muito sofrimento nas embarcações, como a falta

3. Segundo Custódio (2009, p. 17), grumetes "[...] eram crianças que realizavam as tarefas mais perigosas e penosas dentro dos navios, sendo submetidas a diversos castigos, bem como aos abusos sexuais de marujos, além da péssima alimentação que lhes era imposta e dos riscos percorridos em alto mar".

4. Ramos (2018, p. 28) afirma: "Os pajensficavam encarregados de realizar os serviços menos árduos que os prestados pelos grumetes, tais como: arrumar os camarotes, servir as mesas e organizar as camas".

5. Para Almeida (2003, p. 157), essas "[...] eram filhas, netas, irmãs e sobrinhas de homens que tivessem morrido a serviço da coroa. Eram escolhidas no Reino e não só recompensadas com dotes no além-mar, como também de atribuição de postos de menor importância na burocracia do império aos seus futuros maridos [...]".

de alimentos e água, situação comum nessas viagens. As crianças pequenas eram as primeiras a morrer por inanição ou eram lançadas ao mar para economizar a comida restante.

> A mortalidade infantil era tão alta que em 1589, quando naufragou a nau São Tomé, dos 1048 embarcados no batel, apenas 98 chegaram vivos em terra, entre alguns poucos eram crianças, e mesmo já adolescentes, porque entre os miúdos embarcados como passageiros, nenhum sobreviveu, salvando-se apenas alguns grumetes (RAMOS, 2018, pp. 44-45).

O relato apresentado evidencia o quanto era comum o abandono físico, moral, emocional e abusos com crianças pequenas no caminho entre Portugal e Brasil. Quanto àquelas que conseguiam desembarcar em terras Tupinambás, segundo Chambouleyron (2013, p. 73), "[...] várias foram as estratégias para garantir a ascendência sobre as crianças, fossem elas indígenas, mestiças ou mesmo portuguesas".

Já no Brasil, quando pobres, suas histórias seguiam em constante presença do trabalho infantil. A criança em situação social privilegiada frequentava as escolas jesuítas ou recebia o ensino em sua própria casa, por meio de preceptores contratados pela família. Segundo Farias (2005), não havia um sistema educacional que contemplasse a criança escrava. A educação para a moralidade e a religiosidade eram práticas comuns durante todo o processo de colonização do Brasil. Entendia-se que, disciplinando e empregando a religiosidade nessas crianças, haveriam "[...] futuros súditos dóceis do Estado português e ainda influenciariam a conversão dos adultos às estruturas sociais e culturais recém-importadas" (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 17).

Essas características perpassaram e definiram a educação no Brasil em seus primeiros séculos. Houve, também, grande disparidade entre a forma como os pequenos da elite e as crianças que estavam distantes das camadas que compunham a base do processo de colonização recebiam o ensino. A escolarização estava enraizada em seus núcleos sociais, com grande discrepância entre "[...] os livres e os escravos; os que viviam em ambiente rural e em ambiente urbano; os ricos e os pobres; os órfãos e os abandonados e os que tinham família etc." (PRIORE, 2018, pp. 104-105).

No tocante aos conteúdos pedagógicos, principalmente no período de colonização, mas, também, em muitos momentos do período imperial, não havia a compreensão das singularidades daquilo que deveria ser ensinado à criança pequena. Segundo Rousseau (1995, p. 4), as temáticas eram aquelas que interessavam ao mundo adulto e que pudessem introduzir a criança, sem embates, nas relações sociais e nas ideologias da comunidade da qual participavam "[...] sem considerar o que as crianças estavam em condições de aprender". Procurava-se o "[...] homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser

homem” (ROUSSEAU, 1995, p. 4), de modo que a “história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 15).

A RODA DOS EXPOSTOS

A Roda dos Expostos[6] pode ser considerada uma das primeiras iniciativas com o intuito de política pública, educativa e assistencialista, elaborada para o cuidado, educação e proteção das crianças pequenas no Brasil. Ela foi instituída a partir do ano de 1726, com base em modelos da Europa. As instituições, nesse período, estavam voltadas para o atendimento da primeira infância abandonada no Brasil e tinham por intuito:

> [...] proteger a honra da família colonial e a vida da infância, a Casa dos Expostos terminou por obter um efeito oposto ao inicialmente previsto. Dispondo da roda, homens e mulheres passaram a contar com um apoio seguro para suas transgressões sexuais. Estavam certos de que podiam esconder os filhos ilegítimos em local onde seriam bem tratados. De protetora da honra, a Casa tornou-se incentivo à libertinagem (COSTA, 1989, p. 51).

Por outro lado, “[...] essa instituição cumpriu importante papel. Quase por um Século e meio a roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil” (MARCÍLIO, 1997, p. 53). Os pequenos sujeitos sociais, depois de abandonados na Roda, eram batizados e registrados em um livro de matrícula de expostos e encaminhados para uma ama de leite por um período de três anos. Após esse tempo, a criança era enviada a uma ama-seca que a mantinha em sua casa onde recebia cuidados e ensinamentos até, aproximadamente, os sete anos de idade. Após o sétimo ano, a criança deveria ser entregue ao juiz dos órfãos; o seu destino, então, seria novamente repensado (RODRIGUES, 2010).

A Figura 2, na sequência, é de uma mulher deixando um bebê na Roda dos Expostos. A Revista Nossa História vinculou essa pintura em 2004, contudo não faz referência à autoria do desenho. Essas mulheres receavam serem pegas em flagrante no momento do abandono. De acordo com Venâncio (2010), era comum ser deixado um bilhete junto ao bebê, quando ele fosse abandonado na Roda dos Expostos. Chama-me a atenção o fato de que, em algumas dessas cartas, o abandono da criança não é apresentado como um

---

6. Segundo Farias (2005), a Roda dos Expostos foi uma das denominações utilizadas para se referir às instituições que recebiam crianças negras, mestiças ou brancas abandonadas, que eram apresentadas à Câmara, e se pagava um valor mensal a uma ama de leite para a criação dessas crianças. As amas deveriam regularmente apresentá-las para inspeção, mas, na prática, muitas delas faleciam por maus-tratos, por falta de higiene ou, ainda, não retornavam à vistoria.

ato de insensatez, indiferença ou desinteresse, mas de cuidado com a criança: “[...] rogo a Vossa Mercê queira ter a bondade de mandar criar este menino com todo o cuidado e amor [...] é este menino filho de Pais Nobres e Vossa Mercê fará a honra de lhe criar em casa que não seja muito pobre e que tem escravas que costumam criar essas crianças [...]” (VENÂNCIO, 2010, p. 71).



Figura 2 – Flagrante de uma mulher deixando uma criança na Roda dos Expostos

Fonte: Revista Nossa História (2004, p. 42).

Segundo Marcílio (1997) e conforme pôde ser visto na pintura vinculada pela Revista Nossa História (Figura 2), a Roda dos Expostos tinha o formato de uma caixa com dois lados, apresentava aparência cilíndrica e era adaptada nos muros das instituições que receberiam essas crianças.

A pessoa que a abandonaria e a deixaria numa situação de perigo, colocava essa criança dentro da caixa e a girava para a parte interna da instituição. Esse movimento fazia com que um sino tocasse e algum funcionário que ouvisse o acionamento ou o barulho vinha buscar a criança. Quem a deixou ali não poderia ser identificado.

A seguir, apresento um esquema com o procedimento adotado desde os primeiros momentos do recebimento das crianças na Roda dos Expostos até a sua entrega ao juiz dos órfãos, o que acontecia por volta dos sete anos de idade (RODRIGUES, 2010; MARCÍLIO, 1997; 2018).

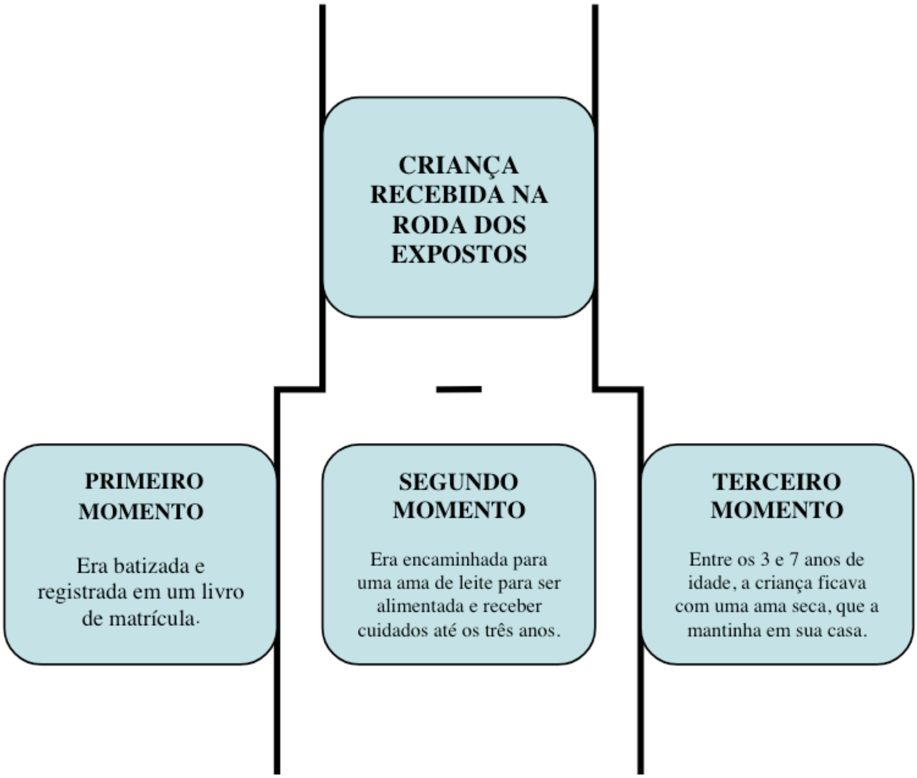


Figura 3 – Esquema funcional dos caminhos percorridos pelas crianças entregues à Roda dos Expostos

Fonte: elaborada pela autora (2021).

Mesmo com a expulsão dos padres jesuítas do Brasil, em 1759, para conter os conflitos entre colonos, religiosos e indígenas, por razões ligadas, inclusive, à forma como os jesuítas transmitiam os ensinamentos e educavam, permaneceu presente em nosso país a ideologia da educação por meio de instituições voltadas para os ensinamentos religiosos, para a fé e a caridade cristã. A Roda dos Expostos, a título de exemplo, retrata a benevolência e o assistencialismo para com as mães abandonadas durante a gravidez e seus pequenos que nasceriam sem perspectivas e, se sobrevivessem, viveriam em estado de abandono. Ademais, representa uma medida para conter as consequências do adultério e do abandono em razão deste, da pobreza extrema e da orfandade que terminaria em maior mortalidade desses pequenos sujeitos sociais que já chegavam ao mundo na condição de indesejáveis.

As Rodas dos Expostos de Salvador/BA e do Rio de Janeiro/RJ foram as primeiras instituições desse tipo no Brasil. Conforme estudos de Rodrigues (2010), a Roda dos Expostos da Bahia foi fundada pela Irmandade da Misericórdia, em 1726, e teve caráter

religioso até 1828, quando foi promulgada a Chamada Lei dos Municípios, que tornava o governo o principal mantenedor financeiro dessas instituições. O quadro a seguir apresenta uma organização de algumas das principais Rodas dos Expostos que funcionaram no Brasil com os anos de suas fundações.

Capitania	Roda dos Expostos por ano
Bahia (Salvador)	1726
Rio de Janeiro	1738
Pernambuco (Recife)	1789
Rio de Janeiro (Campos)	1796
São Paulo (São Paulo)	1825
Santa Catarina (Desterro)	1828
Maranhão (São Luís)	1829
Minas Gerais (São João Del Rei)	1832
Mato Grosso (Cuiabá)	1833
Rio Grande do Sul (Porto Alegre)	1837
Bahia (Cachoeira)	1840
Paraíba (João Pessoa)	1841
Rio Grande do Sul (Pelotas)	1849

Quadro 5 – Criação das Rodas dos Expostos no Brasil

Fonte: Ferreira (2011, p. 38)[7].

Os processos relacionados à educação da criança pequena no Brasil colonial estiveram envoltos pelos interesses do Estado, pelas transformações do sistema produtivo e pelas novas constituições e arranjos familiares. Ou seja, foram moldados pela intensa reorganização social que o país esteve imerso entre o fim do Período Colonial e o Período Imperial. Desse modo, a educação da criança pequena no Brasil ainda continuaria buscando formas de traçar o seu caminho à procura de fundamentação, de sustentação e de uma identidade.

Segundo Marcílio (1997), a Roda dos Expostos foi uma das instituições com atuação mais longa na história do Brasil, com o início no Período Colonial e permanecendo até 1950. Foi no Período Imperial que surgiram as primeiras iniciativas para a educação da criança pequena em escolas específicas e com metodologias voltadas para as particularidades da idade. Eram espaços com exclusividade para a formação desses pequenos sujeitos. Ainda não eram mantidos pelo governo, mas por iniciativas privadas. Diferenciavam-se,

7. Tanto Ferreira (2011) quanto Dias (2017) optaram por usar o termo 'capitania' em seus estudos, quando se referiam a espaços territoriais que já eram denominados por províncias. Como fiz citações diretas a essas pesquisas, decidi utilizar o quadro, tal como apareceu na pesquisa original, mantendo suas especificidades e a forma de apresentação.

contudo, pois perdiam o aspecto de caridade e religiosidade tão comuns às crianças pequenas assistidas pela Roda dos Expostos e pelas demais iniciativas de educação do Brasil Colônia.

A EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA NO PERÍODO IMPERIAL

As mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas e tecnológicas, experimentadas pela Europa, sempre representaram o fervilhar de acontecimentos que se espalhariam pelo mundo. Em razão da situação sociodemográfica, alguns continentes vivenciariam essas transformações em momentos próximos daqueles vivenciados pela Europa; já outras regiões do planeta, como o Brasil, experimentariam os reflexos das mudanças socioeconômicas e culturais do velho continente, apenas muitos anos após o clímax da experiência europeia.

Nesse contexto, os preceitos de um continente modelo e civilizado, atribuído à Europa em razão dos avanços na ciência e tecnologia, bem como das mudanças culturais e socioeconômicas vivenciadas no século XIX, permearam ações voltadas ao desenvolvimento humano e à educação no Brasil. O "[...] desenvolvimento científico e tecnológico consolidou as tendências de mitificação da ciência e de valorização da infância" (KUHLMANN JR., 2010, p. 60).

Ao reproduzir um movimento que acontecia em terras europeias, representantes do governo e de alguns grupos sociais brasileiros passaram a compreender que o desenvolvimento da nação estava também atrelado à criação e ao fortalecimento das instituições de atendimento escolar voltadas para a infância. Nesse prisma, a oferta da instrução pública passou a ser um dos temas que ganhou vulto entre intelectuais e a elite dominante. Em 1827, por meio de Lei, D. Pedro I institui que deveria existir "[...] escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império" (BRASIL, 1827, n.p.). O eixo do trabalho nesses primeiros estabelecimentos escolares intencionava, além da escolarização da infância, ofertar a educação moral para todas as classes e a normatização da instrução pública elementar "[...] parte de várias outras estratégias desenvolvidas para produzir a infância como tempo geracional distinto do adulto, condição essa, necessária para o estabelecimento da civilização" (VEIGA, 2005, pp. 77-78).

No que se refere, exclusivamente, ao atendimento da primeira infância a partir das creches, instituições objetivadas em ofertar suporte educacional para crianças entre zero até três anos de idade, no Período Imperial, essa situação "[...] foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição a estas, para que as mães

não abandonassem suas crianças" (KUHLMANN JR., 2010, p.78).

No Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (1990), uma das primeiras referências ao atendimento da criança pequena, divulgada pela imprensa, foi publicada em 1879, no Jornal "*A Mãi de Família*", periódico que circulou entre 1879 e 1888, designado, principalmente, para as mães da classe média da sociedade fluminense. O artigo foi escrito pelo Dr. K. Vinelli e tinha por título "A Creche: asilo para a primeira infância". Nessa produção, o médico asseverava que: "A creche é um estabelecimento de beneficência que tem por fim receber todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de dois anos de idade para baixo, cujas mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio" (A MÃI DE FAMÍLIA *apud* KUHLMANN JR., 1991, p. 13).

Embora as creches, escolas maternais e asilos infantis tenham sido importantes nesse processo, nesta pesquisa, não aprofundo o debate sobre esses estabelecimentos, pois o foco está nos Jardins de Infância. Segundo Kuhlmann Jr. (2000a), na Europa, primeiramente, eram fundadas as escolas maternais para crianças entre três e seis anos de idade; tais escolas eram transformadas em creches. No Brasil, o movimento foi oposto: primeiramente, fundaram-se os Jardins de Infância para, posteriormente, serem instaladas as primeiras creches.

O investimento em creches, todavia, ocorreu apenas nas décadas iniciais do século XX, quando a participação da mulher foi ampliada no mercado de trabalho, resultando na ausência de pessoa ou entidade para assistir à criança. Os primeiros Jardins de Infância, como postula Kuhlmann Jr. (2010), eram privados e financiados pela classe média, já que, em um primeiro momento, esses estabelecimentos educacionais eram frequentados apenas por crianças pertencentes a esse estrato social.

Os primeiros Jardins de Infância trabalhavam com uma proposta de cunho pedagógico, conteudista, diferentemente do cunho social e assistencialista dos asilos infantis e das poucas creches que existiam. O Jardim de Infância "[...] servia como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do Jardim de Infância para os ricos, que não poderia ser confundido com asilos e creches para os pobres" (KUHLMANN JR., 2010, p. 81). Logo, esses estabelecimentos eram reservados para as crianças das famílias ricas, enquanto os asilos infantis e as creches eram direcionados para as classes socialmente desfavorecidas (KRAMER, 2003; KUHLMANN JR., 1991; 1998).

Os registros da trajetória histórica dos Jardins de Infância no Brasil mostram que a primeira instituição oficial com essa proposta foi inaugurada no Rio de Janeiro em 1875, acoplada ao Colégio Menezes Vieira (KUHLMANN JR., 2010). Esse Jardim de Infância,

de iniciativa privada, foi criado pelo médico e educador, Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897), e por sua esposa, Carlota de Menezes Vieira (1875-1887). Segundo Bastos (2002, p. 209), o lema da escola era "à pátria e pela pátria" e as metodologias de educação eram baseadas nas concepções de Froebel e Pestalozzi. O espaço era exclusivo para meninos.

A implantação do primeiro Jardim de Infância do Brasil causou muito alvoroço na sociedade da época. Era uma escola prestigiada pelo Imperador D. Pedro II e recebia a visita de muitas autoridades.

A segunda escola dessa natureza, também de iniciativa privada, foi implantada em São Paulo no ano de 1877 (KUHLMANN JR., 2010). O denominado Jardim de Infância Paulista foi criado pela Escola Americana Protestante (atual Mackenzie). Seu diferencial em relação ao primeiro foi o de receber matrículas de meninos e meninas. Essa instituição também tinha a metodologia inspirada nas concepções Froebelianas[8] de Educação para a Infância, e a instituição buscava aperfeiçoar os

> [...] estudos que indicam o desenvolvimento natural da criança através da formação subjetiva e social enquanto indivíduo principal do processo de ensino aprendizagem no âmbito da educação infantil a respeito das normas, desenvolvimento de dons, saberes cognitivos e relações sociais que constituem a construção do conhecimento a partir da infância e nos permitem questionar as mudanças nas configurações sociais, econômicas e política de nossa sociedade (SILVA; ANDRADE, 2016, p. 5).

Os estudos de Kramer (1995) revelam que os registros em documentos brasileiros que comprovam ações no sentido de oferecer atendimento educacional para a criança pequena são de datas posteriores à de 1874. Logo, entende-se que somente a partir do final do século XIX é que se pode realmente comprovar interesses de setores públicos pela educação dessas crianças: "[...] faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre" (KRAMER, 1995, p. 50).

Além disso, não há apenas antagonismo quanto ao público que se recebia nos Jardins de Infância, quando comparamos com aquele acolhido pelas creches e asilos infantis. Há, também, importantes oposições nas ações pedagógicas que aconteciam dentro dessas instituições. Os "[...] jardins de infância, direcionados às crianças da classe burguesa, já apresentavam característica mais educacional, o que os diferenciava da função primordial de guarda reservada às creches para as classes populares" (GUIMARÃES, 2017, p. 69).

Kishimoto (1988) elucida que as funções dos Jardins de Infância eram de ofertar um

8. O alemão Friedrich Froebel, em 1840, criou o *Kindergarten*, o "Jardim para crianças". Sua proposta se espalhou por diversos países europeus com sistemas "de tutela e de educação pública das crianças" (BOTELHO, 2011, p. 18).

espaço voltado para as brincadeiras, objetivando o forjar do desenvolvimento integral das crianças, ou seja, estimular e "[...] aproveitar as variadas e expressivas manifestações da atividade infantil" (KISHIMOTO, 1988, p. 128). Em razão dessas percepções e ideologias, os primeiros Jardins de Infância eram considerados um gasto exorbitante, um luxo, para os governantes, "Por isso, não competiria ao Estado financiar um local de brincadeiras para a infância rica" (GUIMARÃES, 2017, p. 64). Ainda segundo Kuhlmann Jr. (2001, pp. 83-84):

> A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com o desenvolvimento de suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo pedagógico como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma contribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para pobres.

Em 19 de abril de 1879, o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Dr. Carlos Leôncio de Carvalho, exigiu a execução do Decreto nº 7.247, com rubrica do Imperador D. Pedro II, que estabelecia uma "Reforma no ensino primário e secundário no município da Corte e em todo o Império" dentre as várias proposições, no Art. 5º, a legislação orientava a seguinte disposição: "Serão fundadas em cada distrito do município da Corte, e confiados à direção de Professoras, Jardins da Infância para a primeira educação dos meninos e meninas de 3 a 7 anos de idade" (BRASIL, 1879, n. p.).

Mesmo com essas iniciativas, o fim do Período Imperial foi marcado pela ausência de Jardins de Infância públicos. Essas instituições, além de escassas, eram sustentadas pela iniciativa privada e isso impulsionou o anseio por mudanças para o novo período político-administrativo que se iniciava: o Brasil República.

As mudanças viabilizavam um novo cenário. O Brasil era gerido e administrado por um Estado que se mostrava interessado com a educação da infância, buscando, com isso, edificar um futuro esperançoso e auspicioso para a nação (RIZZINI; RIZZINI, 2004). Nos primeiros anos do Brasil República, as ações religiosas com caráter de caridade passaram a operar como ferramenta de controle, moralização e "[...] disciplinamento social com o "aval científico", que imprimia legitimidade tanto ao discurso médico como ao discurso jurídico" (RANGEL, 2005, p. 4).

Ao direcionar minhas considerações para um novo momento da trajetória histórica do país, afirmo, com base em Kuhlmann Jr. (2001, p. 78), que, no Brasil Império, as "[...] creches, salas de asilo, escolas maternais e jardins de infância sempre foram incluídas como instituições de educação infantil, porém o que as diferenciavam eram a origem e a faixa etária do público social a qual se destinavam". Além disso, havia uma ausência de incumbências por parte do governo, sendo essas instituições mantidas por órgãos privados

e atendendo a um público específico.

A EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DA REPÚBLICA

Nas primeiras décadas do século XX, foram criados alguns Jardins de Infância pelo Brasil. O novo cenário político, com a implantação do Regime Republicano, exigiu uma nova organização da educação, com investimento por parte do Estado, proporcionando assistência à infância por meio de estabelecimentos de atendimento educacional dessa natureza. Esses espaços, ao longo da história da Educação Infantil brasileira, sofreram mudanças nas nomenclaturas e muitos passaram a ser chamados de pré-escolas, como ocorreu com a instituição que é o objeto de estudo nesta pesquisa, o CMEI Tio Patinhas, da cidade de Mandaguari/PR.

Sabe-se que as terminologias utilizadas para nomear as instituições de atendimento à criança se relacionam com a multiplicidade dos tipos de infâncias. A denominação dos estabelecimentos de atendimento à criança esteve relacionada às condições socioeconômicas, culturais e geográficas da infância e da situação familiar. Por meio dos significados e experiências conferidas às creches, rememoram-se as diferenças entre as classes sociais. A título de exemplo, as creches estavam incumbidas da função de assistir à criança enquanto a mãe estava no trabalho. Dessa forma, ela tinha condições de se tornar mão de obra para o capital (KUHLMANN JR., 1998; KRAMER, 1995). Guimarães (2017, p. 94) pontua que: “A alta sociedade diferenciava os jardins de infância dos asilos e das creches das classes pobres”, de modo que “os jardins de infância tinham público definido: a criança rica” (GUIMARÃES, 2017, p. 96). Tais percepções também estão presentes em Kramer (2003), Kuhlmann Jr. (1991; 1998).

Kishimoto (1988) reitera que a metodologia froebeliana, baseada no brincar e na descoberta, era utilizada apenas nos Jardins de Infância. Isso nos faz acreditar nas brincadeiras da infância como um direito usufruído prioritariamente pelas crianças que se encontravam em situação de classe social e econômica favorecida. Em contraposição, nas creches, nos asilos infantis, nos educandários e nas escolas maternais, eram poucos os espaços e momentos para as brincadeiras livres e descomprometidas. O âmago dessas instituições se fixava na rigidez para o cumprimento da rotina e das regras. Nas creches, asilos infantis, educandários e escolas maternais, a socialização e as interações aconteciam por meio das brincadeiras desenvolvidas, mas ainda não eram compreendidas como indispensáveis para a formação integral do sujeito, pois, nesses estabelecimentos, “a prática pedagógica não fazia associação entre o brincar e o escolarizar” (HAMZE, 2013, *on-line*).

O primeiro Jardim de Infância público brasileiro foi criado no estado de São Paulo por meio do Decreto nº 342, de 3 de março de 1896. Esse estabelecimento estava atrelado à Escola Normal de São Paulo, que foi transformada em uma Escola Modelo para a formação de professores, por meio do Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. Viabilizou-se, assim, a instalação do primeiro Jardim de Infância público do Brasil; segundo Nascimento (2015, p. 6), esse Jardim de Infância, que funcionava anexo à Escola Normal Caetano de Campos, "[...] mesmo sendo uma iniciativa pública, atendia os filhos da elite paulistana". Salienta-se que a escola pública era muito valorizada e reconhecida por sua importância, assim como os professores que nela trabalhavam e seus estudantes.

No tocante a esse estabelecimento educacional, laico e progressista, que promovia conferências para informar ao seu público sobre tudo o que oferecia de mais moderno em termos de Educação, baseado naquilo que se praticava, especialmente, na França e nos Estados Unidos da América, a arquitetura também era cuidadosamente pensada. O trecho do documento a seguir, transcrito do Livro do Tombo Histórico, revela características de sua arquitetura.

> Em 1890, o diretor da Escola Normal de São Paulo, Antônio Caetano de Campos, obteve autorização do presidente da província, Prudente de Morais, para construção da sede do curso normal. O projeto e orçamento ficaram a cargo do engenheiro Francisco de Paula Souza e a planta definitiva e construção sob a responsabilidade do arquiteto Ramos de Azevedo. Parte do terreno foi cedido pela prefeitura e o restante adquirido de Fortunato Martins de Camargo e Joaquim Matheus, em 1885. A escola, obra representativa da arquitetura do final do século XIX, em estilo eclético com predominância do neoclássico, foi inaugurada em 1894 e, em 1935, acrescida de um terceiro pavimento. O tombamento do edifício ocorreu a partir de reivindicação da população, contrária à sua demolição, na década de 1970, anunciada pelo Metrô para a construção da Estação República. Desde 1978, abriga a Secretaria de Estado da Educação (LIVRO DO TOMBO HISTÓRICO, PODER EXECUTIVO. SEÇÃO I, 04.06.1976, p. 80).

Essas escolas eram cuidadosamente planejadas, incluindo a sua localização, de forma a atender à clientela e dar visibilidade à educação. Contudo, em relação a quem estudaria ali, conforme discutido no parágrafo anterior e com base em Nascimento (2015), ainda era majoritariamente a elite econômica e social da época. Embora fosse uma iniciativa pública e mantida pelo Estado, atendia aos filhos da elite paulistana. No acervo digital da Escola Normal Caetano de Campos[9], localizei algumas fotografias do espaço, das crianças e das atividades pedagógicas realizadas. A figura, na sequência, ilustra a arquitetura e clientela recebida por esse Jardim de Infância.

9. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=7549



Figura 4 – Jardins e prédio do Jardim da Infância anexo à Escola Normal

Fonte: Acervo digital da Escola Caetano de Campos (1905).

Essa fotografia também foi publicada no livro "Escolas para a República", de Silvia Wolf (2010). Pode-se verificar, a partir da análise dessa figura, que a estrutura física da escola é imponente, tratando-se de um conjunto arquitetônico que ocupava um espaço geográfico privilegiado. Segundo Kuhlmann Jr. (2011), o prédio onde funcionava a Educação Infantil foi demolido na década de 1940 para dar lugar à Avenida São Luís. Quanto ao edifício da Escola Normal, esse foi tombado como patrimônio histórico, conforme a transcrição do Livro do Tombo Histórico (1976).

A arquitetura das escolas era pensada a partir das necessidades sociais, funcionais e higiênicas (BENCOSTTA, 2005). Estudos voltados para as características dessas instituições revelam conjunturas históricas, metodologias pedagógicas, percepções sociais, organização política, concepções pedagógicas, dentre outros aspectos da sociedade e da educação da época, evidenciando a sua importância para a compreensão da História da Educação no Brasil.

No que tange às crianças, nota-se que as que estão nas fileiras próximas à escadaria são menores. Os estudos realizados no acervo digital da Escola Normal Caetano de Campos para compor esta pesquisa indicam que eram alunos do Jardim de Infância. É possível, ainda, ver adultos junto a elas, os professores. As crianças da fileira mais próxima ao fotógrafo têm um pouco mais de idade e, a considerar as roupas que usam, são majoritariamente meninos. Não usavam uniformes e estão acompanhadas por adultos, os seus professores. Acredita-se serem os alunos matriculados na escola primária. Todas as

crianças da figura estão com vestimentas completas, usam meias e algumas até casacos ou paletós infantis. Não se nota nenhuma criança descalçada ou com chinelo simples, o que, naturalmente, reflete uma posição social privilegiada.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que meninos e meninas, em alguns momentos da rotina escolar, ocupavam espaços diferentes. Na fotografia anterior, há, majoritariamente, meninos. Existe, ainda, um terceiro grupo de pessoas na figura. Esses sujeitos usavam vestimentas pretas e estão mais distantes das crianças, ao fundo da fotografia. Acredita-se tratar de alunos da Escola Normal. Ao centro da fotografia, há uma figura isolada dos demais adultos. Os estudos realizados para compor esta pesquisa indicam ser o diretor do estabelecimento de ensino naquele momento.



Figura 5 – Saída dos alunos do Jardim da Infância

Fonte: Acervo digital da Escola Caetano de Campos (190?).

Segundo o acervo digital supracitado, essa fotografia (Figura 5) é do início dos anos 1900. Os registros fotográficos comprovam que a separação por gênero não persistia em todos os momentos que compunha a rotina diária do Jardim de Infância. Nas situações de atividades pedagógicas e de socialização, as crianças participavam juntas, sem diferenciação por particularidades inerentes ao sexo. Meninos e meninas aparecem sempre muito bem vestidos, com trajes comumente utilizados pelas crianças de família com prestígio social; usam botas, meiões, vestidos rodados e até casacos.

A seguir, apresento uma figura em que os alunos estão em um dos espaços da Escola, em um momento de atividades ao ar livre onde era possível às crianças cantarem, dançarem, girarem, tocarem instrumentos, declamarem poesias, participarem de atos cívicos, dentre outras atividades, em companhia de professoras.



Figura 6 – Crianças realizando atividade de roda nos jardins da Escola Caetano de Campos

Fonte: Acervo digital da Escola Caetano de Campos (1900).

No ano de 1909, ou seja, trinta anos após a promulgação do Decreto nº 7247, de 1879, que previa a fundação de Jardins de Infância nos principais municípios da Corte (BRASIL, 1879), a cidade do Rio de Janeiro inaugurou o seu primeiro Jardim de Infância público, denominado Campos Salles e voltado para escolarização de meninos e meninas entre quatro e sete anos.

A inauguração foi em 3 de novembro, movimentando os noticiários e a sociedade da época pelo que representava para aquele momento histórico. Por meio de pesquisa na Hemeroteca Digital da Fundação da Biblioteca Nacional, localizei uma notícia em que o Jornal *O Paiz* discorreu sobre a importância do empreendimento para vangloriamento da

administração municipal e narrou a participação de personagens importantes do cenário político da cidade naquele evento que entraria para a história do município:

> [...] o exmo. sr. dr. Nilo Peçanha, presidente da República e sua exma. Senhora, o sr. dr. Innocencio Serzedello Corrêa, prefeito do Districto Federal, e sua exma. Senhora, o sr. dr. Joaquim da Silva Gomes, diretor da Instrucção Municipal e sua exma. Senhora e as demais pessoas que estes assignam, pelo sr. dr. prefeito municipal foi, às 2 horas da tarde, declarado inaugurado o Jardim da Infância, a que deu a denominação "Campos Salles" (O PAIZ, HEMEROTECA DIGITAL FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 1909, p. 2).

A comunidade também esteve presente. Afinal, um empreendimento educacional como aquele chamava a atenção. Segundo o Jornal *Gazeta de Notícias*, era "[...] uma verdadeira multidão de curiosos, que eram contidos pela Guarda Civil" (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1909, p. 4)[10]. A figura, na sequência, é um registro do dia da inauguração do Jardim de Infância Campos Salles e, nela, podem ser vistas as crianças que passariam a frequentar o estabelecimento educacional, assim como as autoridades que se fizeram presentes na solenidade.



Figura 7 – Solenidade de inauguração do Jardim de Infância Campos Salles

Fonte: Revista Fon-Fon (1909) *apud* Monção (2015, p. 58).

Embora o jornal revele a presença de "uma multidão de curiosos", chama-nos a

10. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo

atenção que as pessoas da fotografia, a exemplo de outros estabelecimentos escolares da época, eram de classe socioeconômica privilegiada, já que todos estavam muito bem vestidos.

Nesse estabelecimento, a prática pedagógica também estava voltada para as perspectivas froebelianas, em que as crianças – e, consequentemente, o desenvolvimento da infância – eram comparadas a uma planta, a qual deveria ser objeto de atenção e cuidados contínuos para dar os frutos. A fim de compreender as concepções de Friedrich Froebel (1782-1852), debrucei-me nos trabalhos de Alessandra Arce, que, além de traduzir alguns de seus estudos, pesquisa a sua vida e obra. Em analogia às ideias de Froebel, Arce (2002, p. 108), afirma: "O jardim é um lugar onde as plantas não crescem em estado totalmente silvestre, é um lugar onde elas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira". As professoras eram as jardineiras e as crianças as plantas a serem cuidadas.

Segundo Arce (2002), a nomenclatura Jardins de Infância parte das concepções desse filósofo Alemão e estão objetivadas no educar por intermédio das brincadeiras, das experiências, das interações e em sincronia com os sentidos. Quanto ao espaço físico, os Jardins de Infância eram considerados por Froebel "viveiros infantis", locais onde se cultivam as almas pueris. Froebel compreendia as crianças que frequentavam seus estabelecimentos – ou seus Jardins – como pequenas sementinhas prestes a desabrochar para um mundo com infinitas possibilidades e descobertas (ARCE, 2002).

A figura a seguir revela que o Jardim de Infância Campos Salles tinha um amplo espaço externo.



Figura 8 – Aspecto de atividade do Jardim de Infância Campos Salles

Fonte: Revista Fon-Fon (1910) apud Monção (2015, p. 96).

Essa fotografia registra um momento em que as crianças aguardavam sentadas em cadeiras de madeiras a refeição que seria servida nas mesas. De acordo com Monção (2015, p. 100), “[...] a atividade corresponde a uma festa organizada pela diretora e vice-diretora da instituição, Zulmira Feital e Cândida Guanabara, respectivamente, no plano central, ao lado direito da imagem, as duas de pé”. Também podemos ver outras mulheres adultas, que são professoras, auxiliares e demais funcionárias da escola que estavam ali para auxiliar as crianças durante a festividade. Outras instituições de atendimento à primeira infância foram criadas ao longo das primeiras décadas do século XX, como “[...] o Jardim de Infância Marechal Hermes; e, em 1922, o Jardim de Infância Barbara Otoni [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 93).

Esses estabelecimentos foram inaugurados em razão das transformações sociais que o Brasil experimentava e foram determinantes para os movimentos operários que surgiram e sustentaram pressões populares. Trata-se de uma concepção ingênua defender que a abertura, tanto de novas creches como de Jardins de Infância, deu-se apenas por meio de iniciativas governamentais ou de ações administrativas, políticas e econômicas, no sentido de atender aos interesses dos cidadãos. A classe trabalhadora encontrou outros meios de fazer com que suas crianças tivessem cuidado, por meio de suas lutas, especialmente, pela abertura de novas creches. Enfatizo as pressões dos movimentos operários, reivindicações de mães e pais que precisavam de um espaço onde pudessem deixar seus filhos para trabalhar.

Essa realidade se sustentava nas necessidades familiares e para amenizar a situação de miséria que muitos se encontravam, mas, também, para atender à necessidade de mão de obra nas indústrias, já que muitas regiões do país se encontravam em pleno processo de industrialização e desenvolvimento. Tais conjunturas foram determinantes para o desenvolvimento de políticas públicas objetivadas na regulamentação e melhorias do atendimento à infância do início do século XX.

> No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a Legislação previa a instalação de Escolas Maternais, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos de operários, preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para crianças. As poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches (KUHLMANN JR., 2000b, p. 8).

O movimento de abertura de novas instituições de atendimento escolar à infância seguiu ganhando força por todo o Brasil. A título de exemplo, cito o primeiro Jardim de Infância oficial de Teresina/PI, inaugurado em 1933, e nomeado por Lélia Avelino. Esse estabelecimento estava voltado para a estimulação do desenvolvimento integral de crianças entre quatro e seis anos de idade (KUHLMANN JR., 2000b). Mais próximo do meio do século XX, a cidade de Porto Alegre também inaugurou Jardins de Infância, mais especificamente, na década de 1940; inspirados nas proposições de Froebel, esses espaços eram localizados em praças públicas e atendiam às crianças com idades de quatro a seis anos, em meio período.

Muitos outros estabelecimentos de atendimento à infância foram criados na primeira metade do século XX nos estados brasileiros. Contudo, em virtude da delimitação do conteúdo, na sequência, continuo as reflexões analíticas sobre a história da Educação Infantil em nosso país de forma geral. Também me debruço, especialmente, sobre a trajetória do atendimento educacional à primeira infância no estado do Paraná, particularmente, a partir da história do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas de Mandaguari/PR. Discuto e apresento as transformações sociais que construíram a memória desse estabelecimento de educação para a criança, assim como as mudanças que, ao longo da história, provocaram modificações na sua trajetória e na organização didático-pedagógica não apenas desse CMEI, mas na Educação Infantil do Paraná e do Brasil.

Na próxima subseção, apresento a história da Educação Infantil no Paraná, ao ter em vista as primeiras décadas do período novecentista e, exatamente, na metade dos anos de 1900, ou seja, em 1950. Essas questões terão como foco a criação e a trajetória histórica do CMEI Tio Patinhas, cuja inauguração aconteceu nesse mesmo ano. Embora esta pesquisa seja de cunho regional, entreteço os dados às principais mudanças nos rumos da Educação Infantil brasileira após 1950, analisando como impactaram a Educação

Infantil a partir do atendimento educacional do CMEI supracitado.

A EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA NO ESTADO DO PARANÁ (1900-1950)

O primeiro estabelecimento público e oficial de atendimento à criança no Paraná foi criado em 1906 (LARA, 2006). Essa escola, assim como as que descrevi anteriormente, foi organizada em um determinado espaço social, estrutural, político e econômico, característico do período histórico estudado. Considero importante compreender o contexto sócio-histórico para assimilar a trajetória de criação dos primeiros Jardins de Infância na primeira metade do século XX, no Paraná, bem como para a instituição do Parque Infantil Décio Medeiros Pullin, atual CMEI Tio Patinhas, em 1950.

Os estudos de Lara (2006) apontam para os principais ensejos presentes na proposta de educação da primeira infância de nosso estado e buscam "[...] discutir os aspectos que deram origem à Educação Infantil no Paraná, bem como, a relação do contexto econômico-político-social brasileiro no período de 1904 a 1940 e suas implicações" (LARA, 2006, p. 211). A pesquisa revela que havia um ideário não apenas de combater e amenizar a pobreza, mas, também, de transformar a conduta e o comportamento daqueles que experimentavam dos costumes vivenciados pelas classes socialmente desprestigiadas, hábitos tidos como rudes ou brutos.

No estado do Paraná, o objetivo assumido pelos primeiros Jardins de Infância consistia em instruir os "[...] sujeitos educáveis, por meio de métodos apropriados a esta infância, mediados pela educação dos sentidos e pela condução das 'mãos' particulares de uma mestra, para a qual era considerado indispensável obter um pendor natural" (SOUZA, 2004, p. 9).

No Relatório do Diretor Geral da Instrução Pública do Paraná, Arthur Pedreira de Cerqueira, ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública do Paraná, Bento José Lamenha Lins, afirma-se que os Jardins de Infância deveriam atender e se destinar, principalmente, para os filhos dos 'rústicos' e 'operários', a fim de que esses estabelecimentos exercessem o papel civilizador, reparador, de 'alijar os defeitos trazidos da casa' na tentativa dessas ações contribuírem para a construção de um estado próspero e produtivo (PARANÁ, 1906). As iniciativas de atendimento à primeira infância no estado do Paraná são pioneiras, se comparadas ao restante do país. Em 1862, na cidade de Castro, Emília Ericksen[11] inaugurava um "[...] Jardim de Infância, destinado a crianças em

11. Emília Ericksen nasceu em Pernambuco, em 1817. Mudou-se com a família para Santos, em 1827, e lá se casou com um marinheiro dinamarquês. Depois de viver por anos na Europa, voltou ao Brasil e se instalou em Castro, no Paraná, em 1856. Aos 41 anos, em 1858, tornou-se professora primária do estado do Paraná, de acordo com o manuscrito de Dorfmund (1966) *apud* Souza (2009, n.p.): "Emília Ericksen: pioneira do ensino pré-primário no Paraná".

idade pré-escolar dos 4 a 6 anos" (LAVALLE *apud* SOUZA, 2009, p. 6). Tal assertiva é confirmada pelos estudos de Wanishi (2017), dentre outros. Contudo, segundo Dorfmund *apud* Souza (2009), essa instituição não foi oficializada e não tinha aparato legal e oficial. Por essa razão, esta pesquisa não descreve esse estabelecimento como o primeiro Jardim de Infância do Brasil.

> A escola era particular, e podemos afirmar que apesar de sua situação precária, era quase gratuita, pois as contribuições dos mais abastados era em material para a própria escola, em benefício daqueles que não podiam pagar, ou era uma pequena pensão alimentar, paga pelos internos, não raro em livros, o presente que dona Emília mais valorizava (DORFMUND *apud* SOUZA, 2009, p. 6).

Desse modo, conforme os estudos de Souza (2009), em 1906, foi inaugurado o primeiro Jardim de Infância público e, oficialmente, regulamentado de nosso estado. Um espaço anexo ao Ginásio Paranaense, em Curitiba.

Ademais, Souza (2009) afirma que, em seu primeiro ano, esse Jardim de Infância recebeu a matrícula de 60 crianças e passou a funcionar sob a direção da professora Maria Francisca de Miranda. A docente tinha feito uma viagem recente para São Paulo, a fim de acompanhar a rotina e as experiências vivenciadas no Jardim de Infância Caetano de Campos, o primeiro estabelecimento com essa proposta no Brasil, cujos pormenores de sua institucionalização já foram apresentados no subtítulo anterior.

O Jardim de Infância anexo ao Ginásio Paranaense foi inaugurado no dia 2 de fevereiro de 1906, posteriormente denominado "Maria de Miranda", em homenagem à sua primeira diretora (DELGADO, 2011). A proposta metodológica se fundamentava em Froebel: "[...] era patente a presença da adoção do método intuitivo[12], e o programa para a escola infantil voltava para a lição das coisas, canto, recitação, desenho, entre outros conteúdos" (SOUZA, 2004, p. 171). Foi muito bem aceito pela comunidade curitibana e, consequentemente, paranaense, conforme o Relatório de Arthur Pedreira de Cerqueira, Diretor Geral da Instrução Pública do Paraná, ao Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública do Paraná, Bento José Lamenha Lins, em que ele apresentava informações sobre essa instituição.

> Este estabelecimento de ensino teve enorme aceitação, sendo insuficiente, por falta de lugares, para atender aos pedidos de muitos pais de família. A ideia da criação deste instituto de ensino foi tão feliz e tem por tal forma correspondido aos seus fins, que necessário se torna a fundação de outros para satisfazer os desejos da população (PARANÁ, 1906, p. 5).

12. O método intuitivo consiste na valorização da intuição como base para aquisição dos conhecimentos, ou seja, a aprendizagem decorre, principalmente, da observação e dos sentidos.

Arthur Cerqueira descreve o sucesso do referido “estabelecimento de ensino” junto às famílias curitibanas e recomenda a “fundação de outros” dessa natureza “para satisfazer os desejos da população”. No excerto a seguir, o Diretor Geral da Instrução Pública do Paraná reconhece a importância de que, ao inaugurar novos Jardins de Infância, o sistema estadual de ensino precisaria direcionar as vagas dessas instituições, especialmente, para as crianças pobres, filhas dos “rústicos e dos operários”, com o intuito de lapidar a educação recebida no lar; inclusive, remete a exemplos de outros países, como a Alemanha.

> Este estabelecimento foi frequentado durante o ano por 60 crianças de ambos os sexos, todas de pouca idade. Os jardins da infância têm produzido importantes resultados, especialmente na Alemanha; portanto sou de parecer que devem ser abertos outros jardins da infância, onde as criancinhas principiam a travar conhecimento com os primeiros rudimentos do ensino pedagógico, de comum com as diversões peculiares de sua idade. Venham mais e mais jardins da infância, sobretudo para os filhos dos rústicos e dos operários, os que mais precisam alijar os defeitos de educação recebidos do lar. O único que existe é insuficiente e somente frequentado por crianças de famílias ricas e que se furtarão de ombrear com os filhos dos proletários. No dia 1.º de dezembro realizou-se o encerramento das aulas do Jardim da Infância, dirigido carinhosamente pela professora D. Maria Correia de Miranda em companhia de D. Maria Deolinda de Assumpção. O festival realizado ali, por ocasião do encerramento das aulas, não poderia ser mais atraente, tal a delicadeza do programa posto em execução (PARANÁ, 1906, LIVRO 54, p. 23).

Sebastião Paraná, inspetor escolar da Capital, também pactuava das percepções de Arthur Pedreira de Cerqueira. Em relatórios direcionados a ele, argumentava quanto à necessidade de que fossem criados outros estabelecimentos educacionais, como a escola “Maria de Miranda”, por outras regiões da capital e do estado, sobretudo, para cooperar com a educação das crianças de famílias mais simples, acolhendo-as e ofertando-lhes uma formação integral e demais mecanismos voltados para uma educação que, dificilmente, receberiam em casa (PARANÁ, 1906). O inspetor escolar da Capital esperava que esses estabelecimentos pudessem, além de atender a um maior contingente de crianças em situação de pobreza, ofertar atividades lúdicas como caminhos para a aprendizagem e, assim, seguir as metodologias do Jardim da Infância Maria de Miranda, em que “[...] educava-se por meio de brinquedos” (PARANÁ, 1906, p. 65).



Figura 9 – Jardim da Infância Maria de Miranda, anexo ao Ginásio Paranaense na cidade de Curitiba

Fonte: Gomes (1916, p. 213).

Dessa maneira, entende-se que o cenário social vivenciado pelo estado do Paraná, naquele momento histórico, exigia a criação de novos estabelecimentos de educação para a primeira infância, visando, principalmente, a atender a um maior número de pequenos paranaenses, conforme consta no relatório de Arthur Pedreira, em 1908:

> A Escola Jardim da Infância continua a prestar relevantes serviços à instrução; e a sua aceitação tem sido tão grande, que se impõe a necessidade da criação de mais outros estabelecimentos deste gênero em outros pontos da Capital e mesmo do estado (PARANÁ, 1908, p. 6).

Como expõe Souza (2009), em 1909, deu-se o início da edificação do segundo Jardim de Infância público do estado do Paraná, inaugurado em 1911 e, posteriormente, denominado “Emília Ericksen”. O Jardim de Infância se localizava à rua Silva Jardim e estava conectado ao Grupo Escolar “Xavier da Silva”, em Curitiba.

Pascoal (2011) aclara que a proposta pedagógica desse estabelecimento estava voltada para uma educação baseada no movimento livre, na autoatividade, na autodisciplina, nos materiais didáticos e no mobiliário adequado ao tamanho da criança. Também enfatiza que as compreensões de aprendizagem adotadas pelo Jardim de Infância Emília Ericksen eram díspares das adotadas pelo Jardim de Infância Maria de Miranda,

anexo ao Ginásio Paranaense: “[...] este, diferentemente do primeiro, não aceitava o jogo ou o lúdico como possibilidade de conhecimento” (LARA, 2006, p. 217). No Jardim de Infância Emília Ericksen, o eixo do trabalho pedagógico estava alicerçado nas propostas de Maria Montessori, cuja metodologia propunha a organização curricular de acordo com o desenvolvimento infantil.

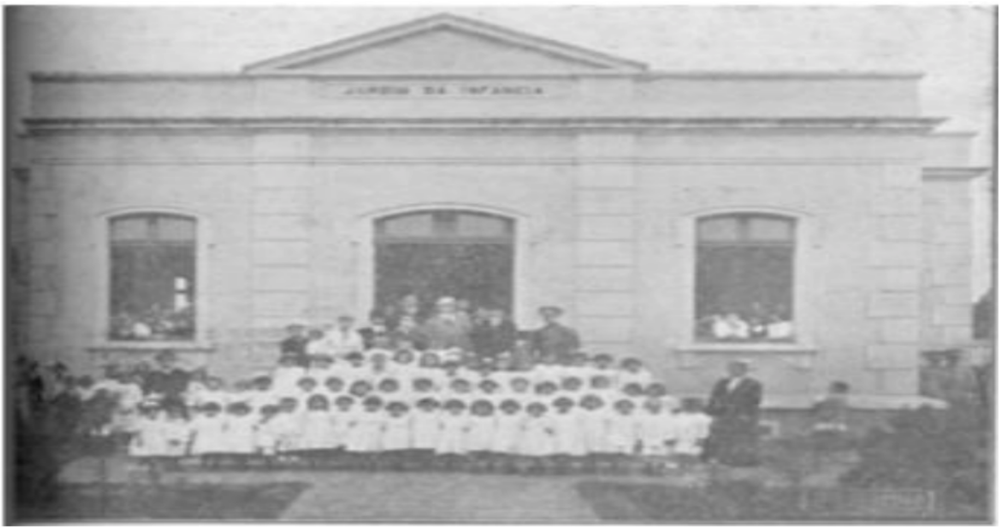


Figura 10 – Jardim de Infância Emília Ericksen, segundo da cidade de Curitiba

Fonte: Santos (1916, p. 203).

Desse modo, no início da década de 1910, o Paraná contava com dois Jardins de Infância. O número ainda era insignificante diante da necessidade da comunidade curitibana, o que deixava parte da população, aquela que tinha voz por meio da imprensa, insatisfeita. Esta divulgava críticas por meio de periódicos para o governo do estado no sentido de ampliar o número de vagas e construir novos estabelecimentos para o atendimento educacional das crianças: “Os Jardins da Infância que por ali existem, em número tão limitado, constituem antes matéria de curiosidade, do que processos generalizados, influindo sobre a instituição da extrema puerícia” (DIÁRIO DA TARDE, 1911, p. 4). Essas demandas e queixas, no entanto, já circulavam pelas páginas do Diário da Tarde desde períodos anteriores, como é possível observar na notícia que discuto a seguir, divulgada em 1910. Por sua vez, no ano anterior, publicavam-se reivindicações não apenas quanto ao número de vagas, para que mais crianças pudessem ser atendidas, mas se notava, também, que a imprensa defendia que o governo estadual investisse na educação da primeira infância, por meio da seguinte publicação: “[...] a importância desses estabelecimentos, que o governo estadual em boa

hora está multiplicando, ressalta a influência que a educação na primeira infância exerce no indivíduo” (DIÁRIO DA TARDE, 1910, p. 3). Nesse contexto, outros Jardins de Infância passaram a ser criados nas principais regiões do estado.

Com base em relatórios do governo, até o ano de 1919, demarcavam-se três Jardins de Infância públicos na Capital: o Jardim de Infância Maria de Miranda e o Jardim de Infância Emília Ericksen, conforme anteriormente discutidos; além deles, em 1919, foi inaugurado o Jardim Asylo São Luiz. Em relação ao interior do estado, em 1924, foi inaugurado o Jardim de Infância de Ponta Grossa, anexo à Escola de Aplicação/Escola Complementar. O relatório do inspetor geral do Ensino, César Pietro Martinez, acrescenta que, a partir de 1925, “[...] funcionavam os jardins já mencionados, acrescidos do Jardim “Professor Décio”, instalado em Paranaguá” (MARTINEZ, 1925, n.p.).

Souza (2004) salienta que, além dos Jardins de Infância mantidos pelo estado, existiam mais cinco Jardins anexos aos espaços de colégios particulares, como o Colégio “Divina providência, da Sagrada Família, da rua Inácio Lustosa e de Santa Felicidade, na cidade de Curitiba, e, em Ponta Grossa, o Jardim do Colégio Batista” (SOUZA, 2004, p. 10). Esses estabelecimentos marcaram o início de uma nova trajetória na educação paranaense.

Os Jardins de Infância faziam parte do cenário educacional e seus números se ampliariam, tanto em Curitiba quanto nas cidades do interior, como foi o caso de Mandaguari/PR, na década de 1950. A tabela a seguir apresenta o crescimento de instituições com esse caráter por todo o estado.

Anos	Número de Unidades							Matrículas e Frequência						
	Estaduais			Particulares			Total	Estaduais			Particulares			Freq. Média
	Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Total		Cap.	Int.	Total	Cap.	Int.	Tot al	
1926	3	2	5	4	1	5	10	341	150	491	235	30	265	-
1927	3	2	5	4	3	7	12	351	256	607	123	99	222	-
1928	6	4	10	5	4	9	19	460	370	830	195	142	337	-
1929	6	6	12	-	-	7	19	592	659	1.251	145	92	237	-
1930	5	5	10	-	-	7	17	-	-	1.040	-	-	115	-
1934	-	-	12	-	-	7	19	-	-	1.912	-			938
1935	-	-	14	-	-	15	29	-			-			-
1936	-	-	18	-	-	15	33	-			-			-
1939	-	-	26	-			-	-			-			-
1941	-	-	53	-			-	-			-			-
1948	18	34	52	-			-	-	-	3.172	-			1.781
1949	16	31	47	-			-	-	-	3.070	-			1.800
1950	18	38	56	-			-	-	-	3.621	-			2.154
1954	-	-	54	-			-	-	-	3.107	-			2.132
1955	-			-			-	1.969	2.230	4.199	-	-	290[234]	-
1959	-			-	-	15	-	4.227	3.598	7.727	-			-
1964	35	85	120	19	45	64	184	2.772	2.615	5.387	-	-	2.587	-

Tabela 1 – Jardins de Infância no Paraná entre 1926 e 1950

Fonte: Souza (2004, p. 166).

Conforme pode ser analisado na tabela anterior, no ano de 1950, o estado do Paraná já podia contar com 56 Jardins de Infância públicos e 33 particulares ofertando atendimento educacional a cerca de 3.621 crianças (SOUZA, 2004). Entretanto, segundo dados apresentados pelo IBGE, 192.808[13] crianças paranaenses em idade pré-escolar ainda não frequentavam instituições de atendimento à infância (IBGE, 1950). Ou seja, apenas 1,88% dos pequenos cidadãos paranaenses podiam frequentar alguma pré-escola.

Os Jardins de Infância compunham a pauta republicana objetivada em reverter os males sociais causados pelo analfabetismo, pela ignorância e rudeza. Isto é, o atendimento infantil tinha caráter moral e cívico. Em contrapartida, nesse momento histórico, além das tentativas de transformar o cidadão por meio do atendimento escolar, passou-se a compreender a necessidade de métodos, materiais, estratégias e espaços específicos para a aprendizagem das crianças pequenas.

13. De acordo com dados do IBGE (1950), esse total se subdivide entre: crianças de 4 anos (67.073); crianças de 5 anos (63.466); e crianças de 6 anos (62.269).

O CMEI TIO PATINHAS EM MANDAGUARI/PR

Nesta seção, abordo os aspectos da trajetória histórica do CMEI Tio Patinhas desde sua fundação, no ano de 1950, até os dias atuais. A história dessa pré-escola está entrelaçada ao projeto de colonização do interior do estado do Paraná e ao desenvolvimento do município de Mandaguari, bem como à história da Educação Infantil no Brasil. As discussões presentes nesta seção buscam comprovar essas assertivas.

Ao longo do texto, entretece-se a escrita acerca da memória do CMEI Tio Patinhas, as transformações na sociedade e alterações na legislação educacional nacional, fruto de reivindicações sociais. Evidencio mudanças que, ao longo de sua história, foram determinantes para impactar na trajetória e na organização didático-pedagógica da instituição.

Além de descrever a trajetória dessa pré-escola, busco situar essa instituição de Educação Infantil junto à comunidade e ao que ela representa para o município, no contexto sócio-histórico e educacional. A compreensão do espaço social, econômico, cultural e político em que a pré-escola foi organizada ao longo dos 71 anos de existência é um fator determinante para se assimilar a sua trajetória como parte da história e da memória da comunidade mandaguariense. Concordo com Le Goff (1990, p.435), para quem "[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje".

CRIAÇÃO DE MANDAGUARI/PR

O município de Mandaguari/PR está localizado na região norte-central do estado do Paraná, a cerca de 400 quilômetros da capital, Curitiba. A trajetória histórica de Mandaguari teve seu início a partir da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), fundada em 24 de setembro de 1925 (MOURÃO, 2011).

Segundo Huss (2012), essa empresa foi responsável pela colonização de outros municípios na região norte do Paraná. Os registros fotográficos a seguir (Figuras 11; 12) apresentam imagens da exploração do território paranaense, como o desbravamento das matas, um mecanismo necessário, pois as florestas eram entendidas como obstáculos. Assim, era necessário fazer o que se denominava "limpeza dos espaços", abrindo caminhos para o trânsito de pessoas e mercadorias. Após as derrubadas, esses terrenos eram vendidos como lotes pela CTNP. As figuras na sequência ilustram aspectos desse período.





Figuras 11 e 12 – Cenas de desbravamento do Norte do Paraná; Companhia de Terras Norte Paranaense

Fonte: Acervo do Grupo Mandaguari Histórica (193?).

A Figura 11 apresenta uma cena de derrubada de floresta, de desmatamento e de exploração dos recursos naturais com o aproveitamento da madeira das árvores derrubadas. A Figura 12 mostra a sede da Companhia de Terras Norte do Paraná, em Mandaguari, empresa que, primeiramente, conjecturou a respeito do potencial dessas terras, de modo a adquiri-las, para assumir a responsabilidade pelas vendas dos terremos, integrando-os "[...] aos meios de produção de riqueza do País" (CMNP, 1975). Além disso, nessa figura, é possível visualizar alguns homens dentro e ao lado de um veículo automotivo, possivelmente eram os sujeitos à frente da comercialização dos lotes.

Em matéria divulgada pelo Jornal *Gazeta Regional*, sob o título "Sem preservação, o empobrecimento", é possível entender o quanto o desmatamento e a colonização avançaram no estado nesse período. Por meio desse movimento, as cidades foram nascendo. "Se na década de 30 o Paraná contava com 84% de seus 200mil km^2 ocupados por matas permanentes, na atualidade este índice não chega a 5%" (GAZETA REGIONAL, 1986, p. 11). O periódico se baseou em uma pesquisa da Universidade Federal do Paraná para a composição dos números divulgados.

É nessa década que nasce Mandaguari. Suas origens datam de 1939, com um povoado denominado Vitória. Esse foi o primeiro nome atribuído ao futuro município, em razão de um ribeirão localizado nas proximidades. Huss e Machado (2012, p. 218) afirmam que "[...] em 1939, a Companhia Colonizadora, sediada em Londrina, resolveu dar ao povoado de Vitória o nome de Lovat", uma menção a Lord Lovat[1] que foi um "[...] escocês especialista em agricultura, reflorestamento e problemas de colonização" (SOETHE *et al.*, 2014, p. 56), o idealizador da Companhia de Terras Norte do Paraná. Contudo, em 1942, o governo brasileiro impôs a substituição dos nomes dos municípios com ascendência alemã para nomes brasileiros. Um efeito da política de nacionalização do governo Vargas, instituída durante o Estado Novo. Assim, o nome Lovat, mesmo não tendo origem germânica, foi, então, modificado para Mandaguari, que é uma referência a outro ribeirão que ficava próximo à cidade (FONTES; BIACHINI, 1987). Há também estudiosos que afirmam que o nome da cidade refere-se à uma espécie de abelhas que era comumente encontrada na região.

> Em 1943, Mandaguari foi desmembrada do município de Londrina, passando a ser distrito do município de Apucarana e, em meados de 1944, foi elevada à condição de Vila, apresentando visível desenvolvimento no que se refere à população, ao comércio e à agricultura. Contudo, o município de Apucarana, que detinha uma grande extensão territorial, apresentava dificuldades quanto à comunicação e ao transporte, ante o aumento populacional, para administrar a Vila Mandaguari (HUSS, 2012, p. 34).

Por essa razão, em 10 de outubro de 1947, Moysés Lupion, governador do estado do Paraná (1947-1951), por meio da Lei nº 2, desmembrou Mandaguari de Apucarana, passando a vila à condição de município (PARANÁ, 1947).

Segundo Fontes e Biachini (1987, p. 51), o município de Mandaguari recebeu, nesse primeiro momento, "[...] uma área de aproximadamente 14.000 quilômetros quadrados, passando a ser o 2º maior município do Paraná", e a ter como distritos os seguintes povoados, que foram elevados à condição de vila: Marialva, Maringá, Guaíra (Mandaguaçu), Capelinha (Nova Esperança) e Paranavaí. Em seus limites, estavam ao norte (rio Paranapanema): o estado de São Paulo; ao sudoeste (rio Ivaí): o município de Campo Mourão e, ao sul, Foz do Iguaçu; ao oeste (rio Paraná): o estado do Mato Grosso do Sul; ao leste, Apucarana (rios Keller e Cambota), e ao Nordeste (rio Pirapó) e Arapongas.

A figura, na sequência, mostra a região central da cidade, um portal localizado à

1. Lord Lovat foi um homem com passagens por muitas regiões do planeta. Seu verdadeiro nome era Simon Joseph Fraser (1871-1933). Filho de família abastada, inclusive, Lovat tinha título de nobreza, mas sua vida não se resume unicamente a títulos. Lovat realizou safáris pela África, colecionou espécies raras de pássaros, cultivou algodão no Sudão, foi membro do exército britânico e participou de diversas expedições em regiões inóspitas pelo mundo. Como era técnico em agricultura, foi convidado para compor a Missão Montagu, cuja caravana aportou no Brasil em dezembro de 1923 (CMNP, 1975).

rua Padre Antônio Lock, esquina com Avenida Amazonas, construído em 1947, na gestão do prefeito interino Dr. Ari da Cunha[2] para marcar a visita do Governador Moysés Lupion. A localidade passou por diversas transformações e, atualmente, tem um aspecto bastante diferente deste que aparece na fotografia.



Figura 13 – Portal de entrada de Mandaguari

Fonte: Acervo do Grupo Mandaguari Histórica (1947).

De acordo com Huss (2012), em novembro de 1947, foram realizadas as primeiras eleições municipais. Foi eleito como primeiro prefeito Décio Medeiros Pullin, cujo mandato foi de 13/12/1947 a 10/12/1951. Segundo Huss (2012, p. 35): “A administração do prefeito Pullin ofereceu condições para a expansão do município, particularmente, no que se refere à questão educacional”. Essa gestão foi responsável pela construção da primeira instituição de atendimento à infância na região, o Parque Infantil Décio Medeiros Pullin, atual CMEI Tio Patinhas, evidenciando o crescimento da cidade e a preocupação da administração com a educação das crianças pequenas que ali viviam e das que logo passariam a viver, já que as famílias migravam atraídas pelo acelerado desenvolvimento que a região norte do Paraná estava vivenciando naquele momento histórico.

2. Segundo Huss (2012), o governador Moyses Lupion nomeou o Dr. Ary da Cunha Pereira como o primeiro prefeito para o município de Mandaguari, sendo ele o responsável pela administração do município até dezembro de 1947, já que, em novembro desse ano, aconteceu a primeira eleição municipal.

As fotografias a seguir (Figuras 14; 15) mostram o prédio do Parque Infantil Décio Medeiros Pullin em fase de finalização da construção, no ano de 1950, e com a construção finalizada nesse mesmo ano. Bencostta (2005) também afirma que havia relação entre as características dos edifícios escolares em construção com o processo de urbanização e desenvolvimento vivenciado pelas comunidades nas quais esses edifícios estavam sendo construídos. A grandeza do prédio, as amplas portas e janelas e a variedade e amplitude do espaço que receberia o Parque Infantil Décio Medeiros Pullin se tratavam de uma forma de convencer os munícipes quanto aos avanços educacionais e à modernidade que estava chegando para a comunidade mandaguariense.





Figuras 14 e 15 – Parque Infantil Décio Medeiros Pullin em fase final de sua construção e após construído

Fonte: Acervo do Grupo Mandaguari Histórica (1950).

Na Figura 14, identifiquei as seguintes autoridades: o militar Capitão Nerino, com o seu traje oficial de policial militar. A mulher com saia preta e blusa xadrez é Augusta Coelho Pullin, a esposa do prefeito Décio Medeiros Pullin. A última pessoa, com terno claro bege, é o Dr. Ary da Cunha, o primeiro prefeito municipal. Não foi possível localizar informações sobre trabalhadores que aparecem na fotografia, pois eles foram os responsáveis pela construção do prédio escolar. No tocante ao trabalho e ao emprego nesse período, no município de Mandaguari, Fajardo (2006, p. 2) enfatiza que a "[...] atividade cafeeira foi a principal atividade econômica do município" entre as décadas de 1940 a 1970, gerando empregos e impulsionando a economia local. Inclusive, para Fajardo (2006), a cafeicultura deu o impulso necessário para que o Complexo Rural no norte do estado, onde está localizada a cidade de Mandaguari, se consolidasse como região agroexportadora.

Mourão (2011, p. 43) aventa que, durante o mandato de Pullin, a cidade "[...] obteve crescente arrecadação" que retornou ao município "[...] principalmente para a área de transportes, sendo constante a manutenção das rodovias de acesso e a construção de um aeroporto moderno para a época, que chegou a operar com as companhias Vasp, Real e Aerovias Brasil". Esse pesquisador afirma, ainda, que:

> Quanto mais a população crescia, mais impostos se arrecadavam, melhorias na infraestrutura eram construídas, mais empregos gerados, demandando mão-de-obra, que aumentava o mercado consumidor atraindo mais capital, gerando desenvolvimento para o município (MOURÃO, 2011, p. 43).

No que se refere ao acelerado crescimento da região norte do estado do Paraná vivenciado entre o fim dos anos de 1940 até 1960, Magalhães Filho (2006, p. 135) expõe:

> Esse impacto transcendia seus aspectos meramente econômicos: era como se uma nova sociedade se estivesse instalando rapidamente em território paranaense, sem qualquer elo com o Paraná preexistente, ou tradicional, como passaria frequentemente a ser chamado. A população do Estado praticamente duplicou em dez anos, chegando a 2,1 milhões em 1950, e repetiu o feito nos dez anos seguintes, alcançando os 4,3 milhões, em 1960.

Ocorreram, entretanto, decisões políticas que foram na contramão do desenvolvimento da cidade. Isso, ainda, aconteceu na gestão de Pullin (1947-1951). Segundo Fontes e Bianchini (1987, p. 58), o entrave ocorreu após a CTNP solicitar, junto ao poder executivo, "[...] a isenção de impostos sobre as datas (terrenos) que a mesma possuía na sede urbana de Mandaguari". Conforme evidenciado durante as pesquisas, o pedido de dispensa do pagamento dos impostos municipais era uma prática comum. Inclusive, localizei nos arquivos da Câmara Municipal outros pedidos de isenção de impostos, por exemplo: sobre Diversões Públicas para o cinema de Mandaguari e para a Casa de Saúde e Maternidade de Maringá. Não encontrei, porém, um documento acerca de que algum dos

pedidos tivesse sido aceito pela prefeitura.

O então prefeito delegou a decisão quanto ao pleito da CTNP à Câmara Municipal de Mandaguari, que decidiu por "[...] não poder esta Câmara Municipal, em virtude de Lei existente, conceber isenções de impostos a uma organização em detrimento de outra", conforme Ofício nº 36, assinado pelo então Presidente Sr. Ary da Cunha (MANDAGUARI, 1950a). O Jornal *Gazeta Regional* (1987, p. 4), em matéria divulgada com o título "Perfil histórico de Mandaguari", destaca, inclusive, que o prefeito Pullin, naquela época, consultou Apucarana para saber o procedimento do município com a CTNP.

Tal sentença pode ter colaborado para que, no mesmo ano em que foi tomada essa decisão, a Companhia colonizadora transferisse o seu escritório para a Vila Maringá. Mourão (2011, p. 8) assegura: "A partir de 1951, a Companhia estendeu suas atividades para outros setores como fábricas de cimento e usinas hidrelétricas, mudando então o nome para Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP)".

Além disso, em 1951, foram criados os atuais municípios de Marialva, Maringá e Paranavaí, por meio da Lei nº 790 (PARANÁ, 1951), desmembrados de Mandaguari. Isso ocorreu, pois esses distritos contavam com população maior que a da própria sede. Em 1951, Mandaguari tinha 16.653 habitantes, Maringá, 38.568, e Paranavaí, 25.520 (MANDAGUARI, 2010). A emancipação dessas vilas impactou o município, encolhendo a abrangência territorial, da população e da arrecadação de impostos.

Existe, até os dias atuais, uma insatisfação por parte da população mandaguariense quanto à saída da CTNP. Conjectura-se quanto ao possível desenvolvimento que a empresa proporcionaria à cidade de Mandaguari se tivesse permanecido no município. Alguns cidadãos compararam o progresso de Maringá com o de Mandaguari e atribuíram a decisão do deslocamento à falta de articulação política ou de rigor, além de afinco nas decisões políticas da administração. Fontes e Biachini (1987, p. 61) lembram, todavia, que essa decisão não pode ser atribuída unicamente ao prefeito Pullin:

> Muitos mandaguarienses costumam afirmar que foi a atitude do Prefeito Pullin, que fez com que a Companhia saísse de Mandaguari, o que logicamente prejudicou o Município, porém cumpre ressaltar historicamente que o prefeito fez o que estava ao seu alcance para satisfazer as solicitações da Companhia, conforme atesta sua mensagem ao poder Legislativo, mas não o conseguiu, impedido que foi pelos vereadores, principalmente por aqueles que não residiam em nossa cidade.

Os documentos encontrados durante esta pesquisa na Câmara Municipal de Vereadores do município e na Prefeitura Municipal evidenciaram que, na gestão de Pullin, houve a busca pela expansão e pelo fortalecimento da cidade que se iniciava. Por

intermédio do Ofício nº 96/50, discutia-se o andamento da construção da Santa Casa de Misericórdia (MANDAGUARI, 1950a). O Decreto-Lei nº 1/50 estabelecia nomes para as ruas da cidade e a necessidade da confecção de placas para indicar as nomeações (MANDAGUARI, 1950b).

O Ofício nº 94/50 pedia a construção de um cinema e o Parecer nº 01/49 firmava acordo com a empresa Hidroelétrica do Vale do Ivaí para o fornecimento de energia (MANDAGUARI, 1949; 1950c). Destaca-se a criação de escolas, especialmente, na zona rural, como a Escola no Patrimônio de Capelinha, atual Nova Esperança, criada pela Lei nº 3/50 (MANDAGUARI, 1950d). Há registros da Câmara Municipal de 14 de dezembro de 1948, com reivindicações da comunidade quanto à educação, como o "[...] 5 – O requerimento do Snr. Demétrio da Silva Braga, solicitando providências a respeito da obtenção de uma escola pré-fabricada para o km. 15; do distrito de Marialva" (MANDAGUARI, 1950e, n. p.).

DO PARQUE INFANTIL DÉCIO MEDEIROS PULLIN AO CMEI TIO PATINHAS

O Parque Infantil Décio Medeiros Pullin foi inaugurado em 21 de setembro de 1950 e recebeu o nome do então prefeito. Embora tenha sido o primeiro estabelecimento para a educação da infância na cidade, já existiam outras instituições ofertando outros níveis de ensino quando ele foi criado. Isso indica o movimento da sociedade em busca de ampliar a oferta de escolarização para as crianças. Concordo com Barbosa (2008, p.381), para quem:

> Resgatar a historicidade das instituições e dos contextos educativos significa, antes de tudo, compreendê-las em suas várias dimensões – social, cultural, ideológica, político-econômica, em suas relações interindividuais e coletivas, em suas concepções sobre os processos biopsicossociais do desenvolvimento infantil.

A história da educação de Mandaguari esteve atrelada à história da colonização e projetos para o desenvolvimento da região. As escolas fizeram parte desse processo. Segundo Mioto (1977), no ano de 1948, já havia no município o Educandário Sagrada Família, que ofertava o ensino primário, curso de corte e costura, datilografia e música. Ainda conforme Mioto (1977), essa instituição de ensino funcionava sob os cuidados de irmãs franciscanas e, em 1958, por meio do Ato nº 5, recebeu autorização para o funcionamento do Curso Ginasial. Ao longo de sua trajetória, esse estabelecimento passou por diversas modificações: foi ampliado e funciona até os dias atuais como Colégio Sagrada Família, uma instituição de ensino privado que oferta desde o maternal até o ensino médio.

De acordo com Mioto (1977), em 1950, mesmo ano da criação do Parque Infantil

Décio Medeiros Pullin, foi fundada a Escola Normal Regional Manoel Ribas, instituição responsável pela formação de professores primários, profissionais tão necessitados naquele momento. No mesmo ano, a população da cidade passou a usufruir da educação ginasial, ofertada no Ginásio Estadual de Mandaguari.

Existiam, pelo menos, duas escolas primárias rurais em funcionamento em 1949, próximas da sede do município: uma era mantida pelo estado do Paraná, denominada Escola Estadual Rural D. Pedro II, e a outra mantida pela municipalidade, denominada Escola Municipal Rural Duque de Caxias (MIOTO, 1977).

A criação do então Parque Infantil Décio Medeiros Pullin de Mandaguari foi, provavelmente, uma resposta às demandas da população, pois não havia, no município, uma instituição voltada para o atendimento de crianças pequenas. Conforme postula Faria (1999), os primeiros Parques Infantis foram criados no estado de São Paulo a partir dos anos de 1935, por Mário de Andrade[3], e integram o grupo das primeiras iniciativas para a constituição da Educação Infantil no Brasil. Esses estabelecimentos trabalhavam a partir de propostas objetivadas em valorizar as brincadeiras e a ludicidade típica da infância:

> Criticando as teorias que priorizam o crescimento dos pequenos transformando-os precocemente em alunos, futuros adultos, entendo que o espaço coletivo (com adultos e crianças) como ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas (FARIA, 1999, p. 61).

Essa nova visão sobre o papel do aprendizado por meio das brincadeiras, na infância, permeou as ações educacionais daquele período. De acordo com Mioto (1977), no ano de 1950, primeiro ano de funcionamento, o Parque Infantil de Mandaguari recebeu 250 crianças entre 3 e 6 anos de idade. Esses alunos tiveram a “[...] oportunidade de brincar, de ser educadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços” (FARIA, 1999, pp. 61-62).

A criação do Parque Infantil Décio Medeiros Pullin também foi uma iniciativa voltada para responder a uma necessidade da comunidade mandaguariense. Uma forma do município se adequar à administração do estado, que compreendia a necessidade da instalação de estabelecimentos para o atendimento escolar das crianças pequenas nas principais cidades do Paraná, com o intuito de se adequarem ao recém-instalado

3. Segundo Faria (1999), Mário de Andrade foi um poeta pertencente ao grupo do Modernismo brasileiro e um dos idealizadores e diretor do Departamento de Cultura (DC) da prefeitura do município de São Paulo na gestão do prefeito Fábio Prado.

“Regimento Interno dos Jardins de Infância” (PARANÁ, 1950), criado na gestão do secretário de Educação e Cultura do Estado do Paraná, Erasmo Pilotto (1949-1951). Tal documento é um conjunto de disposições estabelecidas para regularizar e direcionar as ações que aconteciam nos Jardins de Infância. Esse regimento será discutido, em suas especificidades, na quarta seção.

Ademais, a imprensa teve um papel central na difusão de representações sobre a educação infantil. No dia 1º de janeiro de 1950, segundo o Jornal *Gazeta do Povo*, o estado do Paraná tinha sido referenciado em uma notícia publicada pelo Jornal *Gazeta de São Paulo*, como exemplo de progresso em vários âmbitos, inclusive, na educação. Destacava que “O surto de progresso moral, material e cultural vivido pelo Estado do Paraná atualmente é vertiginoso” (GAZETA DO POVO, 1950, p. 4). A imprensa enaltecia o trabalho desenvolvido no estado do Paraná, com o aludido potencial “surto de progresso”. A ideia de progresso vem associada à educação, possivelmente impulsionando a abertura de Jardins de Infância para atender a um número maior de crianças e, com isso, o ingresso das mães no mercado de trabalho.

Os jardins de infância se constituíam em um novo campo de trabalho, em particular para as mulheres. Em meados do século XX, cerca de 192.808[4] crianças paranaenses em idade pré-escolar ainda não frequentavam instituições de atendimento à infância (IBGE, 1950). Segundo Souza (2004), desse total, somente 3.621 crianças estavam matriculadas em estabelecimentos de Educação para a infância. Um número pequeno diante do grande potencial educativo que a Educação Infantil representava, correspondendo apenas a 1,88% do total.

Saliento, contudo, que um cenário similar era vivenciado em outros estados brasileiros. Existia uma lacuna entre a quantidade de crianças que necessitavam de atendimento educacional e aquelas que, efetivamente, estavam na escola. Segundo dados divulgados pelo governo do estado do Paraná, no discurso do governador Moysés Lupion, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1950: “Dos citados 23 milhões e 200 mil menores de 18 anos, pouco mais de 10 milhões e 100 mil estão na idade pré-escolar até 6 anos”, reconhecia-se, portanto, a grande quantidade de pequenos brasileiros que necessitavam de escola nos primeiros anos de vida, fundamental à aprendizagem.

> Rudimentar e incipiente é o aparelhamento do nosso sistema educativo para esse período tão delicado, mas básico, de formação da mentalidade infantil, contamos em todo o País com 1098 unidades escolares pré-primárias, 2043 professores e 64502 matrículas. Com a crescente industrialização do País e o consequente afastamento do lar, das mães operárias, a multiplicação

---

4. De acordo com dados do IBGE (1950), esse total se subdivide entre: crianças de 4 anos (67.073); crianças de 5 anos (63.466); e crianças de 6 anos (62.269).

das escolas maternais e jardins de infância torna-se necessidade imperiosa, principalmente nos grandes centros urbanos (LUPION, 1950, p. 74).

Nesse contexto, criar mais instituições para a primeira infância era uma necessidade, uma forma de se alinhar às metas objetivadas pelo estado e de aparentar o respectivo progresso que se esperava que enxergassem nas mudanças educacionais que estavam acontecendo no estado do Paraná. De acordo com informações do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP, 2016, p. 9), na data da inauguração do Parque Infantil, o então governador do estado Moisés Lupion se fez presente e “[...] fez a doação de um gabinete dentário”.

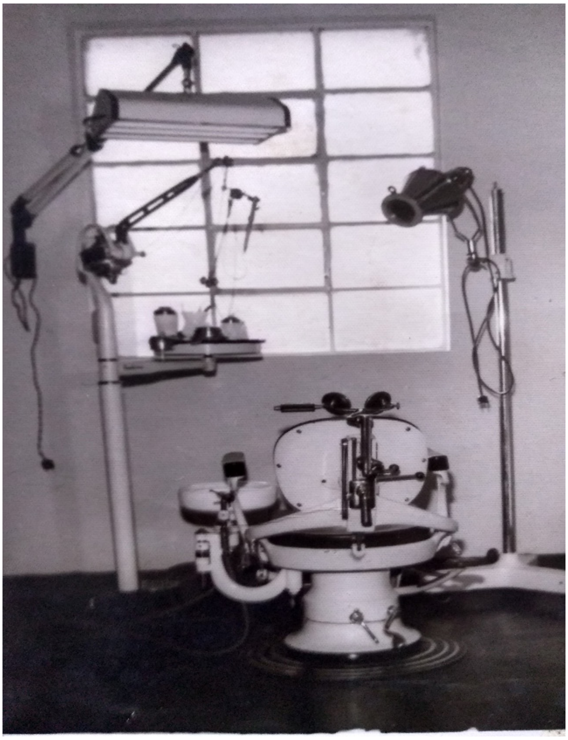


Figura 16 – Gabinete dentário do Parque Infantil Décio Medeiros Pullin

Fonte: Acervo do CMEI Tio Patinhas (1951).

A figura mostra os equipamentos e a sala escolar onde foi instalado o gabinete odontológico. Segundo Ghiraldelli Júnior (1988), do final do século XIX até o início do século XX, as propostas educacionais brasileiras empreendidas para atender à infância, em especial, à infância advinda das classes socialmente desfavorecidas, tinham como âmago o higienismo, alicerçado na instrução básica para o civismo e o moralismo. Essas

características estiveram presentes, inclusive, em algumas ações de atendimento dos primeiros anos do Parque Infantil Décio Medeiros Pullin, como destacam as fotografias encontradas.

A pré-escola contava com sala para triagens médicas e atendimento dentário (Figura 16), denotando que a escola era um lugar que se preocupava com a saúde e higiene das crianças. Essa concepção estava atrelada ao Movimento Higienista e, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 91), "[...] os higienistas discutiam os projetos para a construção de escolas, a implantação dos serviços e inspeção médico-escolar, e apresentavam sugestões para todos os ramos do ensino, em especial com relação à educação primária e infantil". Essa concepção justifica a existência das salas para o dentista e de triagens médicas, cujos registros sobre alguns encaminhamentos se encontram no caderno de prescrições médicas, localizado no acervo escolar.

Em seus primeiros anos, a escola ainda carecia de investimentos para melhorar seu funcionamento, conforme mostra o Ofício nº 02/53, de 10 de janeiro, assinado por Élio Duarte Dias, presidente da Câmara e dirigido ao prefeito. Solicitava verbas públicas urgentes para "[...] reparos no muro que fecha a quadra onde se acha edificado o Parque Infantil" (MANDAGUARI, 1953, n.p.).

Embora a escola estivesse no município de Mandaguari, contava, também, com o repasse de recursos estaduais para sua manutenção, os quais estavam em atraso, conforme mostra o Ofício nº 57/54, de 6 de julho, assinado por Napoleão de Alencar Filho, então presidente da Câmara Municipal de Mandaguari. O documento foi aprovado por 17 dos 20 vereadores e destinado ao governador Bento Munhoz da Rocha Neto. Os membros do legislativo municipal pediam ao governo do estado o repasse financeiro previsto em lei estadual. Até aquele momento, o valor ainda não tinha sido arrecadado e se destinava à compra da merenda para os alunos do Parque Infantil. Os vereadores solicitavam os recursos, conforme segue:

> Sirvo-me do presente para em nome desta Câmara Municipal, atendendo a pedido de dezessete dos vinte vereadores que compõem este legislativo, pedir de vossa excelência:
>
> 1º). Em data de 30/1/1953 foi por Vossa Excelência magnanimamente sancionada a Lei nº 1.121, que destinava para o Parque Infantil de Mandaguari, uma verba de Cr$ 60.000,00 anuais;
>
> 2º). Que a verba citada, deveria ser paga a razão de Cr$ 5.000,00 mensais, já se encontrando vencido sem pagamento algum, e a segunda já vai para o término de seu vencimento sem que, o Tesouro do Estado tenha encaminhado a verba já vencida, e os pagamentos mensais referentes a verba do exercício corrente.

> 3º). Que o estabelecimento citado vem passando por situações econômicas bastante precárias, porque a esperada verba de Cr$ 60,000,00 se destina única e exclusivamente para fornecer às crianças, o período do recreio, o lanche de que necessitam.
>
> Assim, diante da necessidade que vem passando o Parque Infantil de Mandaguari, é que este Legislativo vem pedir a vossa Excelência, apoio e providencia, a fim de que, dita verba venha a ser paga, pedido este que fazemos diretamente a vossa Excelência, por saber o grande dedicado às crianças, que no amanhã construirão o Paraná maior (MANDAGUARI, 1954, n.p.).

A maioria dos vereadores reivindicou pelo cumprimento da premissa legal, exigindo o repasse de verbas que já estavam atrasadas. Essa realidade refletia o cenário nacional. Nos demais estados, grandes dificuldades também se demarcavam quanto à organização e ao financiamento da educação. O número de escolas crescia, embora a quantidade de crianças devidamente matriculadas fosse ainda muito pequena diante da verdadeira necessidade. Frankema (2008) lembra que o acesso à escola primária, sob o aspecto quantitativo no Brasil, chegou a 98% apenas na década de 1990, enquanto a Argentina tinha 97% de taxas brutas de matriculas já em 1950. Bergès (2009) reforça essas assertivas ao salientar que, na década de 1950, 88% da população Argentina já estava alfabetizada, enquanto o Brasil só conseguiu se aproximar dessa taxa em 2000, com 85% de seus cidadãos alfabetizados.

Segundo Lioti e Stentzler (2020), na década de 1950 e início dos anos de 1960, vivia-se o clímax de um momento histórico em que se articulava a elaboração e aprovação da primeira LDB que viria a ser aprovada em agosto e promulgada em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 (BRASIL, 1961). Esse foi um momento profícuo para a luta pela educação pública em âmbito nacional. A título de exemplo, cito a Campanha em Defesa do Ensino Público que se desenvolveu no Brasil entre 1959 e 1961, idealizada por Florestan Fernandes (1920-1996). Esse intelectual, cujo pensamento convergia com o de outros pensadores e educadores brasileiros do período, defendia que o Estado investisse na educação. Com base nesse movimento, o investimento em custos e verbas seria a solução dos problemas que impediam o avanço do ensino público, a democratização e a universalização do acesso à escola.

Os 1950 e início de 1960 equivaleram a um momento histórico de importantes definições políticas na esfera não apenas da educação, mas da democratização e do desenvolvimento nacional. Um cenário em que se levantou importante "[...] luta por expansão do acesso ao ensino às camadas carentes da sociedade, proporcionando a equidade na educação com princípios de liberdade e democracia" (LIOTI; STENTZLER, 2020, p. 22). A LDB nº 4.024/61, quando promulgada, fez poucas referências, contudo, à

educação da criança pequena e a delegou, em alguns casos, como obrigação de empresas particulares, especialmente, nos Artigos 14 e 15:

> Art. 14- As instituições pré-primárias têm por objetivo prestar assistência às crianças de menos de 7 anos, e proporcionar-lhes educação adequada.
>
> Art. 15 – As empresas que tenham a seu serviço mães de crianças em idade inferior a sete anos serão estimuladas a organizar e a manter, por si ou em cooperação com os poderes públicos, instituições pré-primárias para crianças. (BRASIL, 1961, p. 6).

Essa legislação também defendia a educação da primeira infância como parte do curso primário, sendo que "[...] o curso primário divide-se em: a) Pré-primário; b) Primário propriamente dito" (BRASIL, 1961, p. 6). No Artigo 22, afirma, ainda, que: "O pré-primário destina-se aos menores de até sete anos e será ministrado em escolas maternais ou jardins-de-infância" (BRASIL, 1961, p. 6). As alusões à educação para as crianças pequenas presentes na LDB 4024/61 apresentam, principalmente, um caráter assistencialista e uma preocupação com a preparação para o ensino primário, com a entrada da mulher no mercado de trabalho e com a consequente ausência de alguém para assessorar a criança, ou seja, uma inquietude quanto ao destino dos filhos das famílias de trabalhadores e com a criança pobre, conforme enfatiza Marcílio (1997).

Nesse momento da história da Educação Infantil no Brasil, defendiam-se concepções de que a criança pobre sofria de privação cultural e que as pré-escolas deveriam alijar os defeitos trazidos de casa (KRAMER, 1988). Essas ideologias permanecerão por muito tempo na educação para a infância, despertando e alimentando uma concepção de educação assistencialista e compensatória que, lamentavelmente, iria perdurar por muitos anos, apesar de todo o suporte legal que essa etapa de educação angariou com o passar das décadas.

O Parque Infantil de Mandaguari contou com um espaço privilegiado para a realização das atividades pré-escolares que cabiam à formação da criança. Em minhas pesquisas, localizei na Prefeitura Municipal de Mandaguari um documento manuscrito a respeito de sua construção e área total de 10.652,32m2, com escritura lavrada em 8 de agosto de 1957, no Livro 73, folhas 83 a 85 (ANEXO B), ou seja, toda a área da quadra 22 da rua Manoel Antunes na região central da cidade de Mandaguari.

Na Educação Infantil, os espaços que compõem a escola devem se integrar, de modo que não haja ambientes privilegiados para a realização das atividades, mas que todos sejam espaços compreendidos como locais importantes para as interações e brincadeiras, as quais são o eixo para o estímulo do desenvolvimento nas diversas áreas de conhecimento.

O Parque infantil de Mandaguari dispunha de um excelente espaço externo, uma conquista extremamente importante quando se discute os encaminhamentos e as práticas da Educação para a infância, já que, nesses ambientes, estimula-se a coletividade, a troca de experiências e se promove o desenvolvimento de aspectos biológicos, motores e psicológicos. Segundo Caobelli a*pud* Horn (2011), as atividades que são desenvolvidas nos ambientes externos dos espaços de Educação Infantil estimulam a criança a lidar com situações adversas que se levantam em seu dia a dia.

A fotografia a seguir (Figura 17) mostra a vasta área verde, o *playground* e o espaço para atividades educacionais ao ar livre do Parque Infantil de Mandaguari. O amplo espaço externo, a arborização e um parquinho onde as crianças podiam brincar e realizar as atividades ao ar livre eram aspectos integrantes e importantes das propostas de educação para a infância nas décadas de 1950 e 1960, sustentadas pelos ideais escolanovistas. Para Marinho (1952), as brincadeiras ao ar livre constituem um aspecto fulcral para que a criança cresça livre, feliz e aprenda de maneira espontânea. Nesses ambientes, segundo Marinho (1952), são desenvolvidas as condições para que sejam satisfeitas e libertas as necessidades básicas pueris. Essas liberdades estimulam a criança para que ela possa crescer, aprender e amadurecer.



Figura 17 – Área verde do Parque Infantil Décio Medeiros Pullin

Fonte: Prefeitura do Município de Mandaguari (1982).

Nessa figura, datada de 1951, é possível visualizar dois prédios. O prédio ao lado

direito da fotografia é o mesmo que permanece até os dias atuais e aparece nas Figuras 14 e 15, quando ainda estava em construção. Trata-se do espaço de entrada da escola, um amplo salão para receber as crianças na chegada para a aula ou enquanto aguardam seus pais ou responsáveis ao fim das atividades de cada período. Nesse primeiro salão, há, também, o refeitório, a secretaria, a sala dos professores e os demais ambientes onde a equipe pedagógica realiza suas funções. No prédio ao lado esquerdo, ficam as salas de aula e os sanitários infantis.

Embora esse não fosse um estabelecimento com a arquitetura dos grupos escolares do início do século XX, tem traços que lembram esse período, como as janelas amplas. Segundo Bencostta (2005), e respeitando as especificidades da pesquisa, a estrutura dos prédios escolares possibilita a elaboração de representações sociais que vão, aos poucos, sendo incorporadas pelos moradores do município. Essas representações atribuem à escola uma ideia de inovação, modernidade, transformações nas concepções pedagógicas e no atendimento à criança.

Com o golpe militar de 1964, instituiu-se, como aclara Oliveira (2005), propostas tecnicistas para a educação da infância. Ou seja, as proposições se fundamentavam em orientações técnicas para a aprendizagem e objetivavam estimular a criança a dominar a leitura e a escrita ainda na Educação Infantil. Oliveira (2005) assevera que tais metodologias podem subtrair da criança o prazer pelas atividades lúdicas, tão importantes para a formação integral dos sujeitos entre 0 e 6 anos, limitando-as em seu tempo nas brincadeiras comuns à infância.

As tentativas de transmitir os conhecimentos elementares de forma abrupta já nos Jardins de Infância revelam uma preocupação com a alta taxa de reprovação nas primeiras séries do ensino primário, estando associada a uma falta de conhecimentos básicos. A educação da primeira infância foi, então, vista como uma possibilidade de amenizar os problemas com a aprendizagem no início da escolarização obrigatória.

Portanto, era uma estratégia para canalizar menos recursos tanto para o “pré-primário” quanto para o primário. A escassez de investimentos públicos para a educação personificou o período de ditadura, com sucateamento das poucas pré-escolas e Jardins de Infância existentes, a desvalorização do profissional da educação e um olhar menos exigente para a formação do professor (ASSIS, 2013). Germano (2000) explica que, embora um contingente de pessoas socialmente desfavorecidas tenha tido acesso à escola durante o período militar, a educação ofertada apresentava baixa qualidade. Trata-se, destarte, de uma evolução em aspectos puramente quantitativos e não qualitativos.

Saviani (2008) lembra que, dos 12% do Produto Interno Bruto (PIB), que deveriam ser

investidos em educação a partir da legislação aprovada pelo Congresso Nacional durante o governo de João Goulart (1961-1964), e que também obrigava estados e municípios a direcionarem 20% do orçamento total para essa área, em 1970, esse percentual foi reduzido para 7,6%, caindo para 4,31% em 1975, com uma pequena alta em 1978, quando foram gastos 5% do valor total do PIB na educação e essa drástica redução de recursos para a educação pública teve suas consequências na formação da sociedade brasileira.

O Jardim de Infância Municipal Tio Patinhas sempre esteve articulado com ações municipais. A Figura 18, na sequência, é um registro da participação da escola em um desfile em homenagem ao município de Mandaguari, no ano de 1966, no período do Regime Militar. Os desfiles cívicos, particularmente em regimes autoritários, associam-se à ideia de formação patriótica e de unidade nacional nas crianças. A partir de estratégias como essa, é comum que estejam implícitas tentativas de reforçar as ideologias que sustentam o modelo político autoritário como um mecanismo para a manutenção do próprio sistema, materializando, assim, uma propagação das concepções do governo. Filgueiras (2011) recorda, ainda, que os militares defendiam a força do cidadão para robustecer o modelo político.



Figura 18 – Desfile de aniversário de 20 anos da emancipação do município

Fonte: Acervo do CMEI Tio Patinhas (1966).

Os desfiles e as comemorações cívicas perderam a força nos regimes democráticos Seguem acontecendo, especialmente, em cidades pequenas, como Mandaguari,

porque os cidadãos compreendem como parte da memória, mas já não são obrigatórios.

Cabe destacar que, durante o Regime Militar, em razão da redução do financiamento à educação, as creches que surgiram eram, em sua maioria, comunitárias, desvinculadas do apoio governamental, mantidas por empresas, indústrias e o comércio, para os filhos de seus trabalhadores (KUHLMANN JR., 2000a; CARVALHO; FERREIRA, 2014). Segundo Kuhlmann Jr. (2000a, p. 7), esses mecanismos eram criados no sentido de "[...] evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade". Carvalho e Ferreira (2014, p. 209) afirmam, além disso, que algumas famílias "[...] recebiam ajuda de custo de algumas empresas para pagar creches particulares de sua livre escolha, para atendimento das crianças". O Jornal *Folha de Mandaguari* apresentou uma discussão sobre a pobreza e o aumento do custo de vida em 31 de março de 1996, ao enfatizar que o custo de vida subiu 9, 4% nos dois primeiros meses do ano, sendo 5,2% em janeiro e 4,2% em fevereiro. Em igual período de 1965, o aumento foi de 10,5% (FOLHA DE MANDAGUARI, 1966).

Por meio do Decreto Estadual nº 17.789, de 31 de dezembro de 1969, que possibilitou o funcionamento de outras escolas, como a Escola Municipal Procopense – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, e do Decreto Municipal nº 22/69, o Parque Infantil Décio Medeiros Pullin teve sua nomenclatura alterada para Jardim de Infância Tio Patinhas por "[...] motivos de ordem convencionais necessários de acordo e convênios Assistencialistas e Técnicos" (MANDAGUARI, 1969, n. p.).

Mioto (1977) destaca que, no primeiro ano de atuação do Parque Infantil, já se registravam 250 matrículas; a quantidade de alunos cresceu ano após ano e, em 1970, foram 320 alunos matriculados. Um reflexo da nova configuração do padrão de acumulação capitalista, apoiando-se na urbanização e na industrialização. As famílias deixavam o campo em busca de vagas de trabalho nas indústrias. A cidade crescia e, de acordo com uma pesquisa de Silva (2014, pp. 49-50), levando em consideração as especificidades sobre esse processo, a migração da população brasileira do campo para as cidades, a partir da década de 1970, foi:

> [...] parcial, conservadora e dolorosa. Parcial porque o processo de transformação tecnológico ocorrido privilegiou alguns produtores (os grandes), algumas atividades (os produtos de exportação) e algumas regiões (o Centro-Sul); conservador porque o que tem ocorrido mantém e agrava o padrão histórico da distribuição da posse da terra, da estrutura agrária deformada desde suas origens e; doloroso porque longe de melhorar as condições de vida da população rural, piorou-a drasticamente, expulsando do campo milhares de trabalhadores, acentuando o êxodo rural.

O periódico *Gazeta Regional de Mandaguari* (06/05/1987) afirmou que, nessa época (década de 1970), demarcavam-se, na cidade, 153 casas comerciais que vendiam diversos

tipos de objetos e produtos; 92 indústrias que trabalhavam com eletroferragens, materiais elétricos, pré-moldados, produtos laticínios, beneficiamento de café e cereal em geral, fiação, ração, transformadores, móveis e esquadrilhas, instrumentos musicais, produtos derivados da borracha, produtos químicos, brinquedos pedagógicos, adubos orgânicos, serralheria, bebidas, extração mineral, gráfica, produtos alimentícios, artefatos de madeira e decoração; e 76 profissionais liberais, como médicos, contadores, dentistas, advogados e outros. Uma das empresas que se destaca é a Cooperativa Agropecuária e Industrial (COCARI), em funcionamento desde 1962, que, segundo o periódico, era "[...] a quinta maior força do cooperativismo do Estado" (GAZETA REGIONAL, 1987, p. 5). Ademais, as famílias vindas de áreas rurais para a sede do Município buscavam vagas para matricular seus filhos em escolas públicas.

No âmbito educacional, com a publicação da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), tanto o Ensino Fundamental quanto a Educação Infantil passaram a ser de responsabilidade dos municípios. Contudo, segundo Both (1997, p. 56), "[...] não existiu uma política descentralizadora, gerando redes municipais pobres, precárias, dependentes e sem autonomia". Arelaro (1999, p. 196), por sua vez, argumenta que "[...] a descentralização é a expressão de que os detentores do poder não estão seriamente empenhados no compromisso democrático educacional. Se estivessem, teriam, coerentemente, proposto, como fizeram nas áreas que lhes interessava, uma mudança radical, uma lei basicamente centralizadora". Essa legislação exigiu uma necessária articulação entre governo federal e municípios, no sentido de assessorar os sistemas educacionais. Como postula Tavares (2003), as medidas descentralizadoras da Educação Infantil marcaram o período da Ditadura Militar por suas características autoritárias e tecnocráticas. Do mesmo modo, representaram uma adequação da administração pública ao capitalismo contemporâneo.

Nesse contexto, com a finalidade de angariar recursos públicos para a Educação Infantil, o prefeito Jair Alípio Costa, por meio do Decreto nº 27/72, reconhece e considera o estabelecimento educacional "[...] como UTILIDADE PÚBLICA, para todos os efeitos e fins de direito e da Lei, pelos serviços que vem prestando ao Município de Mandaguari, o Jardim de Infância Municipal 'Tio Patinhas'" (MANDAGUARI, 1972, n.p.). Essa foi a forma de possibilitar o repasse de recursos públicos para a instituição.

Logo, a sociedade mandaguariense da década de 1970 levantou discussões a respeito das necessárias melhorias no prédio da escola e da importância de a Educação Infantil atender a mais crianças, principalmente, aquelas que necessitavam da educação pré-escolar em virtude da situação social e familiar, conforme pode ser visto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessa instituição:

> Em virtude do número da clientela escolar para o ano letivo de 1978, o Poder Executivo, através do Prefeito Municipal. SR. Alexandre Elias Nacif, projetou a construção de 03 salas de aula, vindo a realizar o sonho do professorado, que há anos reivindicava ao Poder Executivo melhores condições para o atendimento Pré-Escolar do município (PPP, 2016, p. 9).

Assim, segundo o PPP, o Jardim de Infância Tio Patinhas passou a receber um público maior, o que impunha melhorias, ampliação do espaço e condescendia com o desejo dos funcionários da escola, pois há anos eles reivindicavam ao Poder Executivo melhores condições para o atendimento (MANDAGUARI, 2016). Entendo que o professorado, conforme citado no PPP, compreendia a importância da acomodação das crianças para o sucesso nos processos de ensinar e aprender. Isto é, os professores reivindicavam por mais salas, visto que compreendiam a interferência dos espaços inadequados na prática pedagógica, no desenvolvimento infantil e na aprendizagem da criança. A figura a seguir mostra o momento da inauguração das novas salas de aulas, no ano de 1978, com o prefeito à frente da solenidade, junto às crianças e aos adultos.



Figura 19 – Prefeito Alexandre Elias Nacif na cerimônia de inauguração das novas salas

Fonte: Arquivo do Jardim de Infância Tio Patinhas (1978).

No mesmo ano, o então governador paranaense Jaime Canet Junior assinou o Decreto nº 5.342/78, publicado no Diário Oficial do dia 8 de agosto, reconhecendo as classes pré-escolares do Jardim de Infância Municipal Tio Patinhas. Para isso, teve-se por base a Lei nº 4.978/64 do Sistema Estadual de Ensino, em especial os Artigos 46 e

47, segundo os quais postulam sobre ser de competência exclusiva do estado do Paraná o reconhecimento dos estabelecimentos de ensino de todos os graus (PARANÁ, 1978; PARANÁ, 1964). A instituição foi reconhecida por ter atendido às exigências do Conselho Estadual de Educação.

Os poucos estabelecimentos de educação para a infância que foram mantidos por verbas públicas ou surgiram no Brasil nesse período eram resultado de muita luta e representavam o símbolo concreto dos embates dos movimentos populares e das reivindicações das mulheres, conforme assevera Oliveira (2005, pp. 114–115):

> Nesse mesmo período, os parques infantis e outras modalidades de instituições educativas públicas foram abandonando a educação informal das crianças em idade de escolarização regular básica e abrindo suas vagas apenas para o atendimento daquelas em idade pré-escolar. Expandiram-se as escolas municipais de educação infantil, que abrangiam o trabalho anteriormente feito em parques infantis e jardins de infância, e também as classes pré-primárias nas escolas de ensino fundamental. Em relação ao trabalho pedagógico, no início da década de 80, muitos questionamentos eram feitos pelos técnicos e professores acerca dos programas de cunho compensatório e da abordagem da privação cultural na pré-escola. Acumulavam-se evidências de que as crianças das classes populares não estavam sendo efetivamente beneficiadas por esses programas. Ao contrário, eles estavam servindo apenas para uma discriminação e marginalização mais precoce delas. As programações pedagógicas estabelecidas definiam frequentemente as crianças por suas carências ou dificuldades com o padrão das camadas médias exigido nas escolas — vocabulário diferente, dificuldades de comunicação, má condição física, dificuldades de controle e orientação espacial e de discriminação visual e auditiva, autoimagem negativa, desatenção, dificuldade de relacionamento, apatia e irritabilidade.

Tais percepções reafirmaram a ideologia de que as creches eram destinadas aos filhos das camadas populares e as atividades nessas instituições estavam diretamente ligadas à assistência e à saúde, sem uma necessária interação com a aprendizagem dos conteúdos escolares. Nas pré-escolas, recebiam-se as crianças de classe social privilegiada e poder aquisitivo mais elevado, com o objetivo de prepará-las para a vida escolar.

A partir de meados da década de 1980, o movimento de democratização não apenas da Educação Infantil, mas da escola pública brasileira, passa a ganhar força. Nessas circunstâncias, a "Educação Infantil, até então distante de um caráter definido e educativo, desprovida de regulamentações e políticas específicas, passou a ser foco de discussão no âmbito da reforma educacional do país" (MOREIRA; LARA, 2012, p. 85).

Kuhlmann Jr. (1998, p. 197) lembra que foi apenas na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que aconteceu "a caracterização das instituições de Educação Infantil como parte dos deveres do Estado com a educação". Também foi na Carta Magna que a Educação

Infantil passou a ser considerada uma etapa da educação básica. A educação pré-escolar foi reconhecida como uma etapa fundamental para o desenvolvimento humano. Desse modo, ganhou o *status* de direito inalienável e dever do Estado, a partir de um regime de colaboração entre estados e municípios. Isso garantiu a inclusão da Educação Infantil nas políticas educacionais e a ruptura com as concepções assistencialistas de educação para a infância.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegurou à criança o direito de ser compreendida como um ser sócio-histórico (KUHLMANN JR., 1998). Logo, a legislação máxima do Brasil teve um papel decisivo na afirmação e compreensão da infância, apresentando o “direito da criança” em contraposição ao “amparo e à assistência”. Em seu Artigo 227, dispõe:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e aos adolescentes com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, *on-line*).

A Constituição Federal traz a concepção de uma nova criança. Um sujeito que deve ser protegido e aprender por meio das brincadeiras, do contato com o outro e com o ambiente, independentemente de sua origem social, condição cultural, estrutura familiar e qualquer característica que lembre uma educação compensatória. Respeitadas as especificidades do momento histórico, uma compreensão próxima dessa esteve presente desde o início da trajetória dessa instituição pré-escolar, com as espaçosas áreas verdes, os parques e a organização das atividades pedagógicas, que serão discutidas na quarta seção.

Embora o termo pré-escola já fizesse parte da nova LDB, somente em 1998 o nome da instituição passa a ser Pré-Escola Municipal Tio Patinhas. Isso ocorreu após o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) publicar a Deliberação nº 003 (PARANÁ, 1998) e a Resolução nº 3.120 (BRASIL, 1996).

O fazer pedagógico nessa pré-escola se entreteceu aos preceitos da Constituição Federal, uma vez que sempre foram buscados métodos para que as crianças pudessem aprender “[...] a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres” (BRASIL, 1988, on-line), como estabelece o seu Artigo 3º, Inciso IV.

A Constituição Federal de 1988 impactou a Educação Infantil e possibilitou mudanças

em direção aos direitos da criança e políticas públicas voltadas para a o atendimento educacional da infância. Em 22 de maio de 1987, o Jornal Gazeta Regional publicou uma matéria parabenizando a pré-escola por seus 37 anos “[...] de bons serviços prestados à educação das crianças da comunidade” (GAZETA REGIONAL, 1987, p. 3). A escola estava com 260 crianças matriculadas e o jornal apresentou para os leitores como as atividades pré-escolares eram organizadas:

> As atividades para crianças de 3 e 6 anos se dividem em três categorias: nível 1, para crianças de 3 e 4 anos que praticam atividades de coordenação motora e de adaptação, ouvem estorinhas, participam da recreação com massinha, tinta e brincam. O nível dois, de 4 a 5 anos, onde a criança já pratica colagem, modelagem, pintura, cortagem e atividades mais elevadas e aprendem a desenvolver formas. No nível três, de 5 e 6 anos, a criança faz recortes de modelos em papéis, adquire noções de limites, quantidade, formato, numerais e letras. Nessa fase e nessas atividades a criança se prepara para ingressar numa escola normal e o resultado do seu aprendizado ao ponto dela, inclusive, perceber sua diferença em relação a uma outra que está iniciando (GAZETA REGIONAL, 1987, p. 3).

Outra legislação representativa para a infância brasileira foi a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), estabelecendo o Estatuto da Criança e do Adolescente. Esse documento reconhece peculiaridades do desenvolvimento de crianças e adolescentes, bem como apresenta dispositivos no sentido de garantir que eles possam se desenvolver em segurança. A lei reprime as medidas corretivas e repressivas que estiveram intricadas às ações educativas, introduzindo uma concepção de proteção integral, conforme lemos no Artigo 3º: “[...] assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, *on-line*). Para Castro e Macedo (2019, p. 4): “O ECA consegue ultrapassar a visão de assistencialismo para a afirmação de direitos, a de delinquência para a de proteção integral”.

Poucos anos após a publicação do ECA, foi publicada a nova LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Nessa legislação, em seu Artigo 29, a Educação Infantil é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como “[...] finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, *on-line*). Essa normativa está permeada por concepções que já tinham sido defendidas na Constituição Federal (BRASIL, 1988). Corrêa (2002) afirma que a LDB 9.394/96 expressa uma nova visão relativa às necessidades das crianças de 0 a 6 anos e defende que a escola deve se ocupar e cooperar para que esse desenvolvimento ocorra da melhor forma.

Para Saviani (1999), a LDB estava, primeiramente, voltada para uma adequação ao

cenário econômico e político vivenciado pelo Brasil na época. Essa lei demarca um novo momento na história da Educação Infantil no Brasil, pois representa o reconhecimento da importância do ensino, já nos primeiros anos de vida, como fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, para a formação integral e para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a mais recente LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), simboliza mais uma importante conquista do povo por meio de suas lutas, já que representa uma política social engajada no educar sem distinção e por garantir não apenas a educação pré-escolar, mas toda a educação básica como direito inalienável de todo cidadão, sendo oferecida pelos estados e municípios sob a pena de perdas de recursos caso deixem de atender à normativa.

As fotografias a seguir (Figuras 20, 21 e 22) são registros históricos da escola. Elas revelam alguns aspectos da organização escolar e sobre as práticas educativas lá desenvolvidas na década de 1990. Ou seja, há, aproximadamente, 30 anos. Dentre as atividades, destacam-se os recursos musicais, ambientais, culturais e sociais, cujas participações dos alunos da escola sempre foram marcantes, conforme pode ser visto por meio dos documentos iconográficos.



Figura 20 – Cantoria no *playground*

Fonte: Acervo do CMEI Tio Patinhas (1991).

Na figura, as crianças estão sentadas na grama cantando e fazendo os gestos referentes a uma cantiga enquanto a professora usa o violão. A música é um dos recursos didáticos em que se vê maior envolvimento por parte dos alunos, principalmente, na Educação Infantil. Até o ano de 2005, havia um piano na pré-escola e tinha, também, uma docente especialista no instrumento que tocava e ensinava as crianças sobre musicalização. Não foi possível descobrir a razão, mas, atualmente, o instrumento está no Centro de Convenções do município.

De acordo com os registros localizados durante a pesquisa, as atividades de musicalização são uma prática bastante antiga na pré-escola. Evidência disso está na publicação do Jornal *Folha de Mandaguari* (11/02/1968), em que foi feita uma referência a essa atividade: "A direção do Parque Infantil comunica aos srs. Pais que as matrículas se encontram abertas. Comunica também que serão ministradas aulas de piano, balé clássico e dança espanhola, além do curso Pré-Primário e Jardim de Infância" (FOLHA DE MANDAGUARI, 1968, p. 8).

A fotografia a seguir (Figura 21) é um registro histórico de ações educacionais que englobam o meio ambiente. Nesse retrato, crianças da escola são mostradas plantando uma muda da árvore Pau-Brasil em uma parte do espaço escolar.



Figura 21 – Crianças plantando uma árvore Pau-Brasil

Fonte: Acervo do CMEI Tio Patinhas (1991).

Segundo Rodrigues e Saheb (2018), a LDB não faz menção específica à Educação Ambiental, particularmente na Educação Infantil. Muitos estabelecimentos escolares, como a Pré-Escola Municipal Tio Patinhas, seguiram, contudo, desenvolvendo atividades para formar a conscientização quanto à intrínseca dependência entre ser humano e ambiente como um diferencial. Uma década antes, em 6 de junho de 1986, o periódico *Gazeta Regional* de Mandaguari afirmava que:

> [...] se as escolas contassem com disciplinas específicas, as crianças de hoje seriam os adultos de amanhã com um melhor grau de conscientização ambiental [...] precisamos lutar por uma geração capaz de entender a necessidade de mudanças de padrões e comportamentos diante dos recursos naturais (GAZETA REGIONAL, 1986, p. 11).

Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) - (BRASIL, 1998). Esse documento tem o objetivo de subsidiar a elaboração das metodologias de educação e aprendizagem e orientar o trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil, delimitando a proposta pedagógica, os conteúdos e os objetivos. Para Cerisara (2002, p. 338), "[...] esse texto, de forma simples, direta e incisiva, indica critérios relativos à organização e ao funcionamento interno das creches, que dizem respeito principalmente às práticas concretas adotadas no trabalho direto com as crianças tendo seus direitos como eixo".

A compreensão do meio ambiente passa a fazer parte das aprendizagens necessárias à Educação Infantil no volume "Conhecimento de mundo e do eixo Natureza e sociedade" (BRASIL, 1998), com diretrizes para trabalhar o meio ambiente e a sociedade de forma integrada, inserindo temas que possibilitem às crianças a compreensão do mundo natural e do mundo social.



Figura 22 – Desfile cívico de aniversário da cidade

Fonte: Acervo do CMEI Tio Patinhas (2000).

A Figura 22 é uma fotografia que mostra uma grande faixa sendo carregada por estudantes da escola durante o desfile cívico do aniversário de 54 anos de emancipação da cidade. A pré-escola chegou ao século XXI comemorando 50 anos de atuação e se reafirmando como um espaço indispensável para a infância mandaguariense e como um local onde mais de uma geração pôde estudar e se desenvolver nos mais diversos aspectos.

Em 2006, por meio da Resolução nº 1.819, de 26 de abril, a instituição teve sua nomenclatura alterada para Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas. Em 2009, por intermédio da Lei nº 529, de 18 de dezembro, a área da escola foi dividida com a Escola Municipal Yolanda Cercal da Silva, diminuindo o espaço total da escola de 10.652m² para 2.900,32m², conforme pode ser visto nos documentos municipais que estão anexos nesta pesquisa (ANEXO C). Com isso, a escola perdeu um amplo espaço que era ocupado para suas atividades.

No âmbito das condições físicas do estabelecimento, atualmente, a escola dispõe de cinco salas de aula, uma brinquedoteca, um parque gramado com seis balanços de ferro individuais e *playground* com brinquedos integrados: um tubo de passagem de criança que leva a dois escorregadores, escada e rampa para escalar, além de dois tanques de areia. Também há um grande salão onde as crianças são recebidas e que comporta o refeitório. Logo, é importante destacar que há a secretaria, a diretoria, a salas dos professores, os sanitários para adultos e a sala da orientação/supervisão.

Com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

(DCNEI) em formato de livro no ano de 2010,[5] a escola também adotou nova composição, organização, distribuição, articulação e desenvolvimento pedagógico. Essa normativa previa "[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural" (BRASIL, 2010, p. 12).

De maneira geral, a política direcionada à Educação Infantil brasileira ainda carece de iniciativas plurais que abarquem, contemplem e favoreçam as especificidades e as diversidades da criança. As legislações para a Educação Infantil demandam ações que estejam objetivadas em fins emancipatórios, rompendo com práticas minimalistas que buscam formar um cidadão para atuar no modo de vida capitalista, ao supervalorizar características, como criatividade e capacidade de adaptação, práticas que visam, segundo Cerisara (2002, p. 341), à formação de "[...] consumidores compulsivos, como pretende o projeto neoliberal em andamento", e não de cidadãos conscientes e críticos.

Esse olhar retrospectivo, não apenas para a trajetória do CMEI Tio Patinhas, mas, também, para os momentos de maior ênfase na Educação Infantil brasileira, buscou mostrar que não podemos descontextualizar as ações adotadas por uma instituição de ensino de suas raízes e da conjuntura social na qual a escola está inserida, de modo que não nos basta conhecer a trajetória histórica da instituição; é preciso conhecer as principais ações e pressupostos que manejaram a Educação Infantil no Brasil. Afinal, ter consciência histórica é uma das principais características a nos tornar humanos.

A consciência da passagem do tempo e da historicidade dos fatos representa um dos meios com os quais foram construídas memórias entre alunos e professores, atuais, ou aqueles que um dia passaram pela escola, bem como na comunidade mandaguariense. Essas memórias fundamentam os vínculos e as relações que a sociedade estabelece com a pré-escola. É uma herança que se entretece às lembranças da comunidade, constitui identidade e reforça a cultura do povo de Mandaguari, conforme evidencio na próxima seção.

Esse universo de doces lembranças da infância pôde ser acessado via registros da escola. Elenquei uma, dentre as muitas cartas de visitas encontradas no arquivo do CMEI. Nela, em 18 de janeiro de 1951, Nise de Oliveira Santos Elorza, mãe de três crianças matriculadas na escola, escreve sobre sua satisfação com o trabalho desenvolvido pelo Parque Infantil e a respeito da importância da pré-escola para a infância mandaguariense:

---

5. A primeira DCNEI foi instruída pelo Parecer CEB/CNE 22/98 e instituída pela Resolução CEB/CNE 01/99. Sendo que em 2009 passou por discussão CNE sendo instruída pelo Parecer 20/2009, instituída pela Resolução 05/2009 e publicada em formato de livro pelo MEC disseminada e distribuída em 2010.

> O Parque Municipal Prefeito Pullin de Mandaguari, é sem dúvida o melhor, o mais bonito e confortável dos que até hoje tive o privilégio de conhecer. [...] Dotado dos melhores requisitos, aparelhos à sua altura, conta ele também com um corpo docente ótimo tendo como digna e carinhosa diretora, Maria Andery, amiga que tenho em grande estima (ELORZA, 1951, p. 1).

A mãe registra representações sobre a escola e o seu papel para a infância. Demonstra ter conhecimento de outros estabelecimentos de educação dessa natureza. Afirma, ainda, que seus três filhos estão matriculados no Parque Infantil e que eles "[...], ali, gozam das horas mais alegres e divertidas do dia. [...] ali, meus filhos têm uma vida completa" (ELORZA, 1951, p. 1). A mãe destaca, ademais, a presença da pré-escola nas memórias e nas lembranças da infância que, provavelmente, marcarão a trajetória de seus três filhos:

> O Parque Infantil tem apenas poucos meses de existência, mas graças aos esforços de suas boas diretoras e professoras, proporciona às crianças ali matriculadas um ambiente belíssimo, o mais alegre que uma criança pode ter: Dalí cada criança saiu no natal com o seu "mimo", dado pelas próprias mãos do "Papai Noel" que ainda muitas delas nem conheciam. E para uma criança não pode haver maior alegria que esta, pois por ser pequeno, toda criança gosta de carinho, de alegria e tendo isso, ela já obtém tudo (ELORZA, 1951, p. 1).

Ao resgatar os relatos documentais que pertencem aos arquivos da escola, estamos rememorando a dando maior importância à trajetória de uma das etapas da educação básica brasileira: a Educação Infantil, ainda tão carente de reconhecimentos e rememoração. Para Le Goff (1990, p. 378), a memória "é a testemunha inspirada dos "tempos antigos", [um] antídoto do esquecimento". Isso me faz defender que este estudo é mais um elemento na luta pela valorização, reconhecimento e enaltecimento da Educação Infantil.

Na próxima seção, analiso os resultados das entrevistas e questionários realizados com pessoas que participaram da pesquisa de campo, buscando conhecer suas memórias e representações. Assim, juntamente com a organização didático-pedagógica, analiso as estratégias de educação adotadas pelo estabelecimento, muitas das quais ainda estão vivas na memória de ex-alunos, de ex-funcionários e na comunidade; certamente, tais memórias fazem com que esses sujeitos sociais sigam atribuindo à pré-escola a ideia de "lugar mágico" e "utópico".

Examino aspectos das memórias que essas pessoas carregam da pré-escola, tendo como elemento principal as compreensões típicas da infância e as experiências vividas por muitos mandaguarienses nessa instituição escolar. Situações que seguem como lembranças intensas e calorosas de uma fase da vida humana que já passou.

A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA, REPRESENTAÇÕES E MEMÓRIAS DE ALUNOS E PROFESSORES

Memória é uma composição humana que fragmenta alguns acontecimentos do passado a partir de fenômenos emocionais. Para Halbwachs (1990), a memória é construída a partir de um processo que envolve e pertence sempre a muitas pessoas. Já Le Goff (1990, p. 366) compreende a memória como um mecanismo em que “[...] o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. A história, portanto, é a junção dos principais fatos que tiveram espaço de destaque na memória das sociedades. Isto é, a história é uma prática social, conforme assevera Certeau (1982).

Conhecer e registrar fatos históricos é uma necessidade e característica humana. As sociedades desejam perpetuar acontecimentos, aprendizagens, fatos e memórias, pois as situações que experimentamos hoje, amanhã, já estarão no passado e poderão ser rapidamente esquecidas. Registrar a história rompe com o processo de esquecimento e faz com que as situações do passado possam ser lembradas e ressignificadas, quando for necessário.

Dentre os documentos que utilizo nesta pesquisa, está o Livro de Visitas, localizado no arquivo da instituição pesquisada. E, dentre muitos registros de pessoas que estiveram ou participaram da história da pré-escola entre 1950 e 1960, estão os registros de Júlia Pinto Pereira, feitos em 2 de setembro de 1951. Júlia registrou seus sentimentos e representações no tocante à importância da escola para as crianças da comunidade. Esse registro foi realizado há 71 anos, quando se completava o primeiro ano de funcionamento do então Parque Infantil Décio Medeiros Pullin. Constata-se, por meio da leitura de sua carta, que se tratava de uma mulher que teve acesso à escolarização, pelos termos que utiliza no texto, a forma de organização da escrita e a própria letra. Segundo Pereira (1951, n.p.):

> [...]. Neste tempo em que a sociedade se corrompe, é demasiadamente penoso manter a juventude alheia à acontecimentos catastróficos; os quais lhes seriam nefastos à sua vida futura [...] a criação do Parque foi sem dúvida um feito digno de elogios, pois, nele podemos enviar as crianças confiantes e certas de que ali elas passam horas agradáveis diminuindo nossas preocupações cotidianas [...].

Júlia era uma das mães que se sentia beneficiada com a criação do Parque Infantil, pois as crianças estariam cuidadas, naquele local, “[...] diminuindo nossas preocupações cotidianas” (PEREIRA, 1951, n.p.), como assevera. Por outro lado, Júlia revela a concepção de cuidado para com a criança e a escola como um lugar que protegeria seus filhos de “[...]

acontecimentos catastróficos" (PEREIRA, 1951, n.p.) que estariam a ocorrer na sociedade, naquele momento histórico.

Esse documento histórico revela que nós, seres humanos, temos a necessidade de perpetuar fatos históricos, de aprendermos com eles e perpetuarmos as nossas memórias. Logo, à medida que sujeitos sociais que vivenciaram esses fatos vão deixando a vida, conhecemos e aprendemos com o passado por meio de vestígios deixados por eles.

> Pensar no tempo, de ontem, de hoje e de amanhã, ajuda a entender que a invocação da memória ocorre a partir do tempo transcorrido do acontecimento, da experiência, enfim, da situação passada e que poderá vir a ser lembrada. Pensa-se o ontem a partir do que se é hoje, com o conhecimento que se tem hoje e a dinâmica continua, dia após dia (COTTA, 2017, p. 20).

A memória é, também, uma pauta de luta. A conservação da memória é uma força simbólica nas lutas sociais e pelo poder.

> Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva (LE GOFF, 1990, p. 366).

Nesta seção, abordo alguns aspectos da organização didático-pedagógica do CMEI Tio Patinhas ao longo de sua história, tendo, por base, as principais características e experiências experimentadas pela pré-escola em cada período. Trago dados que ajudam o leitor a compreender o atendimento ofertado à infância nessa pré-escola a partir de elementos do cotidiano, com base nas entrevistas de ex-alunos, atuais e ex-professores, de documentos e materiais iconográficos.

Optou-se por organizar a discussão a partir das diferentes nomenclaturas adotadas pela instituição, ou seja, apresento elementos que construíram a história, a memória, o cotidiano e a organização didático-pedagógica do CMEI entre os anos de 1950 e 1969, enquanto se denominava Parque Infantil Décio Medeiros Pullin. Seguidamente, passo a narrar as percepções basilares que moviam o trabalho entre 1969 e 1978, enquanto se chamava Jardim de Infância Tio Patinhas.

Trago, na sequência, as principais características do atendimento à infância no CMEI em 1978, quando foi reconhecido por Jardim de Infância Municipal Tio Patinhas, por meio do Decreto nº 5.342, de 8 de agosto de 1978 (PARANÁ, 1978). Enarro sobre 1997, quando, com a Resolução nº 959, de 13 de março, a Instituição foi denominado Pré-Escola Municipal Tio Patinhas (PARANÁ, 1997); também quando, já no ano seguinte, em 1998, por meio da Deliberação 003/98 do CCE (PARANÁ, 1998), acrescentou-se à denominação

o termo Educação Infantil, tornando-se Pré-Escola Municipal Tio Patinhas – Educação Infantil.

Encerro a narrativa descrevendo a história recente, especificamente, a partir de 2006, quando a pré-escola enfrenta a última mudança em sua nomenclatura e passa a se chamar Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas, em razão da Resolução nº 1.819, de 26 de abril de 2006 (PPP, 2016). A discussão envolveu autores que escreveram sobre a temática, os registros do estabelecimento e as memórias daqueles que foram e são protagonistas na construção da história do estabelecimento escolar: alunos e professores, além de discutir mudanças no campo das teorias pedagógicas que afetaram as metodologias pré-escolares.

Por meio de entrevista semiestruturada e dos questionários enviados de forma remota, ouvi ex-alunos, ex-professores e professores atuais sobre as memórias em relação à escola que seguem com cada um desses sujeitos, ou seja, sobre os "[...] lugares onde a memória se cristaliza e se refugia" (NORA, 1993, p. 7), e continuam com eles ao longo de suas trajetórias, levando-os a breves encontros "[...] com este momento particular de nossa história" (NORA, 1993, p. 7). Trago, nesta seção, memórias que, por fim, transformam-se em histórias que foram e são construídas pelos principais personagens da trajetória do CMEI Tio Patinhas.

PARQUE INFANTIL DÉCIO MEDEIROS PULLIN (1950-1969)

A pesquisa em história se dá por fragmentos do passado, por aproximações. As fontes documentais, dentre elas, as iconográficas, são elementos que permitem a quem pesquisa sobre o passado conhecê-lo, mesmo que de forma parcial. As fotografias arquivadas no CMEI Tio Patinhas foram fundamentais para que eu pudesse construir um entendimento acerca das práticas pedagógicas lá desenvolvidas. Elas foram interpretadas entretecidas à literatura sobre as escolas e à história das ideias pedagógicas. Os registros fotográficos indicam que, em seus primeiros anos de funcionamento, o projeto educativo do então Parque Infantil Décio Medeiros Pullin se pautou em atividades, tendo as ideias escolanovistas como referencial. Essa pedagogia partia dos interesses dos alunos e da aprendizagem por meio da experiência. Defendia-se, conforme postula a educadora Heloísa Marinho (1952, p. 11), que: "A experiência produz conhecimento. Constitui a experiência vivida a única fonte do verdadeiro saber". Somam-se às fontes iconográficas os livros de chamada com registros das atividades trabalhadas que indicam conteúdos e ações, cujo incentivo apontava para o desenvolvimento natural da criança a partir de tarefas nas quais ela protagonizava suas decisões e iniciativas para a organização de sua própria atividade.

A educadora brasileira Heloísa Marinho dedicou sua vida a melhorias no fazer pedagógico da Educação Infantil. Dentre seus estudos, publicou, no ano de 1952, o texto "Vida e educação no jardim de infância"[1], de modo a defender que: "O Jardim de Infância deve proporcionar à criança, meios de expressar livremente suas experiências no convívio com as professoras e os colegas, na dramatização espontânea, nas artes manuais e na música" (MARINHO, 1952, p. 11). É possível entender que essa máxima, consideradas as especificidades da pesquisa, era adotada pela escola, como podemos ver pelas fotografias que documentavam as atividades desenvolvidas pelos professores, bem como os ambientes organizados para finalidades educativas.

A Figura 23, na sequência, é um registro em preto e branco da primeira celebração de natal na pré-escola, no ano de 1950. Nela, três crianças encenam personagens relembrando os primeiros momentos de vida do menino Jesus. O ambiente, cuidadosamente decorado, traz elementos que lembram a história de Cristo e da família em que o menino Jesus viveu. Lembra, também, a força e proteção que essa criança trazia, sendo a família o alicerce para que pudesse crescer, aprender e ensinar. Há, além disso, uma criança simbolizando um anjo, e Jesus foi representado por um boneco.



Figura 23 – Primeiro Natal da escola

Fonte: Acervo do CMEI Tio Patinhas (1950).

1. "Vida e educação no jardim de infância" tem um título análogo ao do livro de John Dewey, "Vida e educação" (1930).

A dramatização e as atividades artísticas tão defendidas por Heloísa Marinho (1952) como uma das fontes para o verdadeiro saber estavam latentes nas experiências de aprendizagem desse Jardim de Infância. As fotografias indicam que elas estiveram muito presentes desde os primeiros momentos da história do CMEI Tio Patinhas e são marcas, especialmente, da presença de pedagogias ativas na pré-escola. Na primeira década de funcionamento do Parque Infantil, havia, inclusive, um palco no grande salão da escola, que é, hoje, o mesmo espaço onde as crianças são recepcionadas ao chegarem. Nesse tablado, elas assumiam as funções de protagonistas não apenas dos papéis nas narrativas apresentadas, mas da construção de seus próprios conhecimentos.

Ainda segundo registros, após a encenação do nascimento de Cristo, as crianças, os funcionários da escola e algumas autoridades do município que se faziam presentes na celebração, como o prefeito, a primeira dama e o chefe de polícia, participaram de um pequeno banquete servido pela escola. Lá, receberam a visita do “Papai-Noel”, que trouxe um presente para cada estudante e para os funcionários.

O momento foi registrado e eternizado por uma fotografia feita em frente ao CMEI (Figura 24). O registro mostra as crianças segurando um presente e o “Papai-Noel” entre elas. Nas laterais, estão as funcionárias, as autoridades e, possivelmente, algumas mães. As crianças da primeira fila estão muito bem vestidas, o que indica que a escola atendia a filhos de famílias abastadas da cidade, de forma a representar uma característica do atendimento educacional à infância no Brasil nessa época, como discutido anteriormente. Crescia-se o número de novos Jardins de Infância no Brasil, mas eles ainda eram insuficientes diante da necessidade efetiva.



Figura 24 – Primeiro Natal do CMEI Tio Patinhas

Fonte: Acervo do CMEI Tio Patinhas (1950).

No acervo escolar, há vários outros registros iconográficos de apresentações teatrais realizadas. Em todos eles, há cenários exuberantes e figurinos adequados. Aparentemente, havia pouca diversidade étnico-racial das crianças que frequentavam a escola. Outra fotografia datada de 1951 (Figura 25) – e que chama a atenção – é uma encenação de um conto de fadas. As alunas (todas meninas brancas) estão lindamente trajadas e a decoração do ambiente é mais sofisticada, se comparada à cena do nascimento do menino Jesus.



Figura 25 – Apresentação “As fadas”

Fonte: Arquivo do CMEI Tio Patinhas (1951)[2].

Nessa fotografia (Figura 25), aparecem sete meninas. As seis meninas que estão deitadas usam vestido com modelagem muito parecida, mas com cores diferentes. A grandiosidade da apresentação pode ser vista, também, por meio do vestido da criança que representa a fada e a variação de cortinas que compõe o cenário.

Há registros de outras apresentações cuja temática era contos de fadas, metodologia amplamente utilizada na Educação Infantil para desenvolver o imaginário e despertar a curiosidade, o interesse e a descoberta do ambiente social, com seus conflitos e interações. A seguir, a fotografia (Figura 26) reafirma a utilização de espetáculos teatrais para trabalhar os conteúdos de cunho moral, como na peça “A gata borralheira”.

2. As fadas são as estudantes: Iraci Furno, Feli Storrer, Mírian Pereira, Darcy Alencar, Maria de Lourdes Villar, Rute Gimenz e Áurea Majiero.



Figura 26 – Apresentação “A gata borralheira”
Fonte: Arquivo do CMEI Tio Patinhas (1951)[3].

Os espetáculos teatrais eram usados como estratégias lúdicas para criar espaços de aprendizagens diversas, como o estímulo ao desenvolvimento da oralidade, da autoestima, da imaginação, do pensamento e dos aspectos afetivos e sociais. Nota-se, portanto, a utilização da metodologia ativa, cujo eixo estava fixado no interesse da criança, sendo as dramatizações um recurso para oportunizar experiências.

A pedagogia da escola ativa explorava, também, atividades de excursões, vivências com alimentos, observação de insetos, coleções de folhas, experiências com água, ar e luz, dentre outras, colocando a centralidade da criança no processo educativo. Esses mecanismos pedagógicos tinham por base as concepções pragmatistas, em que John Dewey[4] foi um dos percussores. Essas ideias alicerçaram o movimento da Escola Nova no Brasil, “[...] reconhecido como uma das maiores reviravoltas no pensamento educacional do século XX” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 64).

A Escola Nova foi, portanto, uma reação à escola tradicional e aos seus mecanismos:

---

3. Os príncipes são: Geraldo Ruiz e Marco Antônio Pullin; a Cinderela é Iraci Furno; a madrasta é Ruth Gimenez; e as irmãs da Cinderela são: Maria de Lourdes Villar e Mirian Pereira.
4. John Dewey, filósofo americano, transformou o fazer educativo e se tornou uma referência para a educação moderna, ao defender metodologias com experiência social e aprendizagem experimental.

> O centro gravitacional da escola tradicional era o professor, o livro, o adulto, portador de conhecimentos que deveriam ser dominados pelos alunos. A condição dos últimos era entendida como obrigatoriedade de assimilação passiva e heterônoma. A entrada na escola representava uma ruptura na forma de conhecimento que a criança desenvolvera. Se antes da escola ela empreendia suas experiências (salutares) por meio das quais conhecia, com a escolarização ela deveria aprender a subordinar-se aos conhecimentos importados dos professores e dos livros (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 64).

Nesse contexto, as metodologias ativas, principais características da Escola Nova, representaram uma oposição ao aspecto arbitrário e autoritário do professor e do ensino da escola tradicional, valorizando os estudantes como seres livres, de maneira a estimular estratégias originais e criativas para transformar e reformular o ensino e a realidade social, ou seja, nas metodologias ativas, enobrece-se, ainda mais, o processo de aquisição do saber do que o próprio conhecimento que se adquire (LUCKESI, 1994).

Segundo Vieira (2001), a mobilização do Movimento Escola Nova no estado do Paraná teve como um de seus expoentes o Professor Erasmo Pilotto, cujos ideais pedagógicos se inseriram na multiplicidade de concepções e referências teóricas atreladas a esse Movimento no Brasil. De acordo com Stentzler e Lioti (2020), Erasmo Pilotto foi Secretário de Estado de Educação e Cultura na gestão do governador Moisés Lupion, entre os anos de 1949 e 1951. Sua trajetória profissional e percepções educacionais se entretecem ao processo de transformações socioeducacionais, no contexto de implantação da Escola Nova no estado do Paraná. Ademais, seu legado, como expõem Stentzler e Lioti (2020, p. 65), foi materializado "[...] por meio de várias obras escritas, revelando componentes culturais e representações acerca da sociedade e da educação". Ser professor, para Erasmo Pilotto, "[...] embora não tenha sido sua primeira escolha no tocante à formação profissional, quando jovem, torna-se o esteio de sua vida e produção intelectual na medida em que assume cargos públicos no Estado do Paraná" (STENTZLER; LIOTI, 2020, p. 65).

A Figura 27 é a imagem da capa do **Programa de Experiências para Jardins de Infância,** no ano de 1950 (PARANÁ, 1950). Esse documento foi organizado por Pilotto e utilizado como referencial na educação de crianças pequenas no Paraná nos Jardins de Infância desse estado.

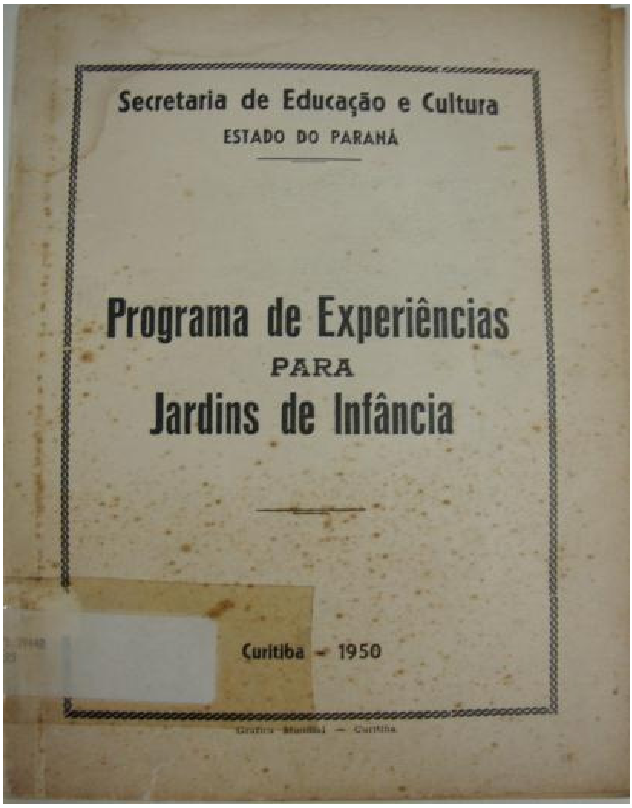


Figura 27 – Programa de Experiências para Jardins de Infância

Fonte: Paraná (1950).

O **Programa de Experiências para Jardins de Infância** foi publicado pela Secretaria de Educação e Cultura do estado do Paraná, por meio do Decreto nº 9.587, de 17 de janeiro de 1950. Esse documento é apresentado em um pequeno caderno com 14 páginas. Visa a orientar as ações e a rotina nos Jardins de Infância do estado do Paraná, com encaminhamentos pedagógicos que se pautavam na ideia de experiências a serem desenvolvidas em diversos campos do conhecimento e da vida das pessoas, como: da vida Social, das Ciências Naturais, da Linguagem, da Estética, das Artes Práticas, das Habilidades e da Educação Sensorial. O Programa se subdivide em três grandes programas englobando as áreas de saberes: "I – O Programa de Experiências, a designação atribuída ao Programa completo; II – O Programa de Educação Sensorial e da Atenção; e III – O Programa de Educação Física" (PARANÁ, 1950, p. 3). Ao longo do documento, são apresentadas várias sugestões de atividades para serem realizadas com as crianças dos educandários, envolvendo experiências, educação sensorial e atenção, além de educação física. Tais atividades são sintetizadas no quadro a seguir.

TEMÁTICA MAIOR	TEMÁTICA DIVIDIDA	DETALHES E SUGESTÕES SOBRE A TEMÁTICA
I – PROGRAMA DE EXPERIÊNCIAS	I. No campo da vida social. II. No campo das ciências naturais. III. No campo da linguagem. IV. No campo da estética. V. No campo das artes práticas. VI. No campo das habilidades.	Há sugestões de atividades para cada uma das temáticas. Após o item VI, tem-se o subtítulo. Quanto às fontes das experiências, detalha-se o tempo a ser destinado a cada atividade, com detalhes da abrangência de cada uma.
II – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO SENSORIAL E DA ATENÇÃO	I. Educação do sentido visual. II. Educação do sentido auditivo. III. Educação do sentido táctil e muscular. IV. Educação do sentido gustativo e olfativo.	Em cada tópico, há subtítulos que indicam conteúdos que podem ser trabalhados a partir de cada temática.
III – O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Recomenda seguir a orientação da obra Educação Física Infantil, de Guiomar Meirelles Becker.	Guiomar Meirelles Becker contribuiu para o campo da Educação e da História da Educação Física.

Quadro 6 – Organização das ideias do Programa de Experiências para Jardins de Infância

Fonte: Paraná (1950).

Botelho (2011) faz uma análise minuciosa acerca do Programa de Experiências para Jardins de Infância, de Pilotto, e apresenta alguns dos diálogos teóricos travados por esse intelectual para concebê-lo, discutindo as bases pedagógicas e filosóficas em que ele se fundamentou para construir o material. Conforme aventa Huss (2012), o professor Pedro Mioto (1977) também escreveu e organizou um roteiro mimeografado sobre as metodologias que foram utilizadas no CMEI Tio Patinhas em seus primeiros anos de funcionamento. Esse roteiro está disponível nos arquivos da Secretaria de Educação do Município de Mandaguari e evidencia que o Parque Infantil adotava atividades semelhantes às do Programa de Experiências para Jardins de Infância, seguindo, assim, a legislação educacional vigente no estado do Paraná. A seguir, apresento um quadro com a organização dessa proposta.

TEMÁTICAS	IDEIAS DE ATIVIDADES
Educação Física	Exercícios físicos, ginástica rítmica, exercício físico historiado, jogos esportivos, competições, roda, areia (trabalhos espontâneos e inventivos).
Recreação	Atividade livre aos brinquedos.
Prática de Linguagem	Discos de história, conversa livre, história contada, preparo para entrevistas, compreensão do meio social, noção de cortesia (saber ouvir, saber calar, saber falar etc.), religião.
Pré-Primário	Adquirir hábitos de higiene e trato social. Lavar as mãos. Arrumar a mesa. Maneira correta de comer e se manter à mesa. Esperar pelos companheiros para começar a merenda. Não levar à boca porções grandes de alimentos. Não falar de boca cheia. Utilizar corretamente os talheres. Pedir licença para se levantar.
Hora de Arte	Canções acompanhadas ao piano, poesias, versinhos, representações, bandinha, dança, bailadinhos.
Trabalho espontâneo e inventivo	Trabalhos manuais, modelagem, desenho e pintura, recorte e colagem, dobraduras, construções e confecções, construções com blocos de madeira.
Casa de Boneca	Imitação da vida do lar (brincar de casinha), levantar da cama (espreguiçar-se), lavar-se e se vestir rapidamente, bom dia à família, tomar café, varrer, arrumar, lavar as roupas das bonecas, cozinhar, ir buscar legumes na horta, pôr a mesa (trazer cadeiras), arrumar flores do vaso.
Jardinagem	Despertar o interesse pelas coisas vivas, proporcionar prazer à criança, (cavar, revolver a terra, semear, colher etc.), escolher sementes de germinação rápida.
Excursão	Satisfação da natural curiosidade, exploração, investigação, conhecimento do ambiente e aspectos da comunidade.
Conhecimentos da natureza	Brincar à sombra de arvores de vários tamanhos e espécies. Reunir folhas, plantar batatas de dálias, plantar grãos: milho, feijão, arroz na terra, em sementeira, no mata borrão e no algodão. Regar plantas, colher flores, arrumar vasos com flores, arrumar frutas nas fruteiras, observar cortar gramas de canteiros em casas particulares ou em praça pública. Observar as diferenças de plantas trepadeiras, arbustos, árvores, pôr água nos galhos de plantas com botões e observar como desabrocham. Observar o girassol se voltar para o sol, o desenvolvimento de uma planta colocada no escuro e outra conservada ao sol e à claridade.
Vida Mineral	Brincar com areia, procurar pedras interessantes (pela forma, pela cor) e trazê-las para o grupo de companheiros de jardim de infância observar. Verificar a construção de uma estrada, edifício ou ponte (ver a diferença entre as pedras empregadas).

Força da natureza	Sol: experiências com sombra (ver a própria sombra), secar a roupa ao sol, aquecer objetos com sol. Uso de termômetro em posição e lugar próprios e durante o tempo necessário. Observar as condições do tempo. Observar um prisma ao sol, olhar para o sol através de papéis ou vidros de cor ou enfumaçados. Observar poeira em um raio de sol. Observar o nascer e o pôr do sol. Observar o levantar da cerração. Vento: brincar com cata-ventos e pipas (papagaios), correr ao vento para sentir a força que ele tem. Observar o efeito do vento, carregando as folhas, galhos de árvores, movendo bandeiras, secando roupas. Ouvir o sibilar do vento. Encher de ar as bolas de borrachas. Observar um ventilador em movimento. Chuva, trovão, raio: observar as nuvens, observar a chuva cair, agasalhar-se (vestir capa de chuva, calçar galochas...) e andar na chuva sob o guarda-chuva. Atentar para o ruído do trovão. Prestar atenção à luz do relâmpago. Água: beber água do bebedouro; do filtro; lavar as mãos com sabão; lavar seus aventais e roupas de bonecas; observar objetos que flutuam na água, objetos que vão para o fundo; fundir o gelo para observar a água voltar à forma líquida; ferver a água para mostrar as nuvenzinhas; observar um rio – água correndo; observar uma praia – as ondas; fazer sorvetes e refrescos; fazer bolhas de sabão.

Quadro 7 – Manual para orientar o trabalho no Parque Infantil

Fonte: Mioto (1977).

Conforme os estudos de Huss (2012, p. 61), essas atividades organizadas por Mioto, em 1977, já eram "[...] desenvolvidas no Parque Infantil em meados de 1960". A análise minuciosa do conteúdo desse documento revela que ele tem por eixo as diretrizes do Programa de Experiências para o Jardim de Infância do estado do Paraná, elaborado por Pilotto (1950). Em particular, chama-nos atenção a temática denominada "Hora de Arte", sugerindo que se trabalhasse com "Canções acompanhadas ao piano, poesias, versinhos, representações, bandinha, dança, bailadinhos" (MIOTO, 1977, n.p.). Possivelmente, as fotografias de atividades teatrais estivessem associadas a essa temática. Os materiais localizados na escola, bem como as entrevistas, dão pistas sobre a aplicabilidade da legislação estadual no educandário, com as atividades pedagógicas organizadas de acordo com os pressupostos legais.

Dentre as entrevistadas, registramos lembranças da participação em algumas dessas atividades citadas no roteiro de Mioto (1977), como as brincadeiras de faz de conta na casinha de bonecas e as brincadeiras à sombra das árvores que aparecem nas respostas das entrevistadas, as quais apresentaremos mais adiante.

Isso indica que esses momentos ganharam uma grande relevância nas memórias da infância na pré-escola. Para Le Goff (1990), as memórias são uma parte representativa dos elementos que constroem a identidade dos indivíduos. Os testemunhos contidos nas entrevistas revelam representações sobre a escola e as atividades lá realizadas, permitindo conhecer as metodologias adotadas e como elas contribuíram para a formação dos alunos.

A aluna A estudou na escola entre os anos de 1959 e 1961. Atualmente, ela tem formação superior e trabalha na área de saúde mental no município. A partir de suas

memórias, ela relata as suas impressões acerca do lugar e como se sentia naquele ambiente:

> Eu achava o lugar lindo e imenso, cheio de árvores e brinquedos... Eu gostava muito de brincar! [...]. Foi o meu primeiro convívio fora do ambiente familiar e me proporcionou aprender a me relacionar com outros adultos e crianças; a experienciar e lidar com diferentes emoções e sentimentos; me ajudou a sair do ambiente seguro da minha família e a enfrentar o novo e o desconhecido; me ensinou coisas novas e me deu os pré-requisitos para a alfabetização. Enfim... ampliou o meu mundo e me deu condições, segurança e perspectiva para continuar o meu caminho. [...]. Eu me sinto privilegiada, pois só tenho lembranças maravilhosas...Um lugar onde me sentia acolhida e podia brincar muito...Um lugar cheio de verde, com muito espaço e brinquedos... Para mim, era a minha floresta encantada! Não me lembro de nada que não gostasse (ALUNA A, 2020, n.p.).

Estudiosos, como Kramer (1988), criticam práticas não voltadas para as especificidades infantis que sempre marcaram a educação pré-escolar no Brasil. A aluna A indica que a escola, desde os seus primeiros anos, foi um lugar de acolhimento da infância e das especificidades dessa fase da vida, oportunizando ao estudante imaginar, fantasiar e criar artifícios próprios da infância, de maneira a ultrapassar as concepções ligadas ao colonialismo e práticas pouco voltadas à infância que perpassavam a educação da infância até aquele momento.

Podemos afirmar que a aluna A deixou a escola perpassar por seus aprendizados, como revelam suas memórias. Considerando as especificidades da pesquisa, essas representações revelam um "[...] conteúdo impessoal de seu pensamento" (CHARTIER, 1990, p. 41). Ao lembrar da escola, ela tem em mente a beleza do lugar, a liberdade para brincar e se relacionar com os adultos e crianças, vivendo seus aprendizados e suas fantasias no que ela denominou "floresta encantada". Acredito que, o conjunto de atividades desenvolvidas na escola contribuiu para a formação de sua memória cognitiva e afetiva.

Da mesma forma, os brinquedos e o parquinho, bem como as atividades comemorativas – a exemplo, a Páscoa –, estão presentes na memória da aluna B, que estudou na escola entre 1960 e 1963. Consideradas as especificidades da pesquisa, para compreendermos sua fala, buscamos apoio nos estudos de Kramer (1988, p. 2), para quem é preciso: "Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história". Em sua fala, a aluna B lembra das atividades diversas realizadas no espaço escolar. Suas memórias assinalam para um trabalho em que se compreende a importância de explorar as várias dimensões e possibilidades de aprendizagem por meio do espaço, da socialização e da convivência. Essa participante tem formação superior e trabalha em cargos administrativos da Prefeitura Municipal de

Mandaguari. A aluna registrou que:

> Lembro que era uma escola maravilhosa que contribuiu muito para toda a minha formação. [...]. Gostava dos brinquedos do parquinho, do tanque de areia, das atividades desenvolvidas no pátio, das brincadeiras na área verde, das professoras e dos coleguinhas. [...]. O que mais marcou e do que mais me lembro é da época da páscoa em que saíamos no pátio para procurar os ovos no jardim. Era emocionante e traz à tona a ingenuidade de ser criança (ALUNA B, 2020, n.p.).

A fala da aluna B, além de trazer à tona as lembranças que enfatizam a "[...] ingenuidade de ser criança" (ALUNA B, 2020, n.p.), sinaliza para as marcas da nossa cultura, como nas brincadeiras típicas da Páscoa. Somos quem somos, influenciados pela cultura, e a escola é um desses lugares privilegiados para a formação cultural. As noções básicas de higiene pessoal também fazem parte da formação cultural e estão presentes desde os primeiros dias na escola. Da mesma forma, a convivência com outras pessoas, além de ser uma exigência da vida social, é um grande desafio para os pequenos que chegam à pré-escola, caracterizando-se como uma das maiores dificuldades enfrentadas no início do processo de escolarização, conforme relata a aluna C, a qual estudou na escola entre 1972 e 1976. Essa participante concluiu o ensino superior e trabalha na área de tecnologia em uma fábrica da cidade.

> Nessa escola, aprendi minhas primeiras lições para a vida e o convívio em grupo, e isso eu levei para a vida toda. [...]. Me lembro das aulas, de como escovar os dentes, e também me lembro da páscoa e de como o coelhinho escondia os ovos nas árvores e a gente saia para procurar. [...]. Me lembro dos três primeiros dias de aula que eu só chorava e as professoras tinham de ligar para a minha mãe ir me buscar... Dei muito trabalho... Depois me acostumei, gostei muito e, depois disso, queria ir todos os dias (ALUNA C, 2020, n.p.).

O currículo escolar ia além das disciplinas e dava ênfase às compreensões ligadas à sociedade, aos comportamentos e aos hábitos valorizando momentos de ludicidade, festas e fantasia, como evidencia a aluna D, que foi estudante da pré-escola entre os anos de 1973 e 1976. Essa aluna se recorda bem "[...] *das festas juninas, sempre muito lindas, vistas não só pelos familiares, mas pela população em geral*" (ALUNA D, 2020, n.p.). Os estímulos culturais proporcionados pela escola, certamente, foram um diferencial na formação dessa aluna. Ela lembra, também, de uma "[...] *casinha para as crianças brincarem dentro*" (ALUNA D, 2020, n.p.). Os dizeres da participante constatam a grande diversidade curricular e as possibilidades de atividades e brincadeiras com as quais a escola se organizava, além de como elas permaneceram ao longo dos anos na vida das pessoas.

As entrevistadas supracitadas estudaram na escola nas três primeiras décadas de seu funcionamento e narraram suas experiências por meio da escrita de maneira variada, de forma mais breve ou detalhada. As exposições de suas memórias, próximas de uma autobiografia, revelam a felicidade de suas infâncias na escola, o que possibilita afirmar traços do valor e da identidade do CMEI para a comunidade mandaguariense, como nas respostas: "*Eu achava o lugar lindo e imenso*" (ALUNA A, 2020, n.p.); "[...] *tenho lembranças maravilhosas*" (ALUNA A, 2020, n.p.); "[...] *ampliou o meu mundo*" (ALUNA B, 2020, n.p.); "[...] *era uma escola maravilhosa*" (ALUNA B, 2020, n.p.); "*Nessa escola, aprendi minhas primeiras lições para a vida*" (ALUNA C, 2020, n.p.).

Essas lembranças estão associadas a um contexto, a uma conjuntura e às percepções que sustentavam o trabalho pedagógico, além da rotina no ambiente escolar, servindo como um "[...] mapeamento dinâmico do espaço" (CERTEAU, 1990, pp. 209-210) ou como pistas para a compreensão da escola e das atividades desenvolvidas nela. As respostas das entrevistadas associam essa escola à ideia de felicidade, de pureza e lugar de fantasias tão comuns na infância; "[...] englobam também o universo das imagens mentais" (LE GOFF, 1996, p. 16) tanto de quem profere o discurso quanto do leitor. As experiências proporcionadas, nesse espaço escolar, reforçaram a ideia de ser a "*Melhor fase da vida*", "*Anos mágicos*" e a percepção de "*Lugar especial*", "*Lugar inesquecível*" nas memórias da infância. No período da Escola Nova, os Jardins de Infância eram enaltecidos pelas metodologias pedagógicas e pelas transformações que eles causavam junto à comunidade, lançando um novo olhar e perspectivas na forma de educar a infância.

JARDIM DE INFÂNCIA TIO PATINHAS (1969-1978)

No ano de 1967, período da ditadura no país, foi instituído o Plano de Assistência Pré-Escolar. Este traria muitas mudanças para os rumos do atendimento às crianças pequenas no Brasil. Rosemberg (1992, p. 23) assevera que: "Nesse documento, estão presentes as orientações que guiariam as propostas de pré-escola da massa elaboradas pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura para as décadas de 70 e 80".

As concepções basilares do documento tinham por eixo a contenção dos custos da Educação Infantil. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 10): "O plano lançava o modelo das instituições de educação infantil de baixo custo" por meio, principalmente, de propostas, como a criação de Centros de Recreação. Era a educação para a infância das camadas populares, pensadas pelos organismos internacionais, aspirando reverter os impactos da pobreza na vida das crianças dos países de terceiro mundo.

Os Centros de Recreação, previstos nesse documento, atendiam às exigências

de organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para ações de cunho assistencial e filantrópico, buscando, principalmente, reverter a condição da indigência. Eram simples em suas estruturas e com um baixo investimento de recursos humanos. De acordo com Rosemberg (1992, p. 23), "[...] tentava-se tirar a criança da rua pelo mero atendimento, sem haver preocupação com a qualidade do trabalho ou da educação que lhe era oferecida". Outrossim, Rosemberg (1992) escreve que esse documento se tratava de uma política de assistência ao pré-escolar, e não de uma política para a pré-escola.

Com o Plano de Assistência Pré-Escolar, estabeleceu-se um novo modelo de Educação Infantil no Brasil, consagrando mecanismos de assistência na pré-escola. Isso significa que a educação para a criança pequena passou a ter enfoque nos cuidados, na alimentação e higiene, tornando os estudantes, assim como as suas famílias, eternos ocupantes das posições de beneficiários do Estado.

Por meio desse Plano, a perspectiva de educação pré-escolar passa a ser de preparatória para o ensino fundamental. Essa ideia foi questionada, inclusive, pela imprensa da cidade, em uma matéria intitulada "Três anos, idade de aprender?", publicada pela *Folha de Mandaguari*, em 1º de setembro de 1970. A publicação questionava acerca da idade ideal para que as crianças iniciassem o processo de leitura e escrita, pois: "As crianças já estão recebendo noções de letras e de leituras nos Jardins de Infância", argumentava o jornalista (FOLHA DE MANDAGUARI, 1970, p. 5). Esse artigo demostra a preocupação da elite mandaguariense com os rumos das propostas de educação para a infância no Brasil. Vejamos: "Não estaríamos exigindo demais de uma criança de três ou quatro anos?" (FOLHA DE MANDAGUARI, 1970, p. 5).

Conforme discutido na seção anterior, a sociedade mandaguariense da década de 1970 passou a cobrar da administração pública uma educação infantil como direito das famílias do município, atendendo sem distinção e privilégios de classes. Não é possível afirmar que houve uma ampliação do número de professores municipais nesse período no município; contudo, entre os anos de 1970 e 1972, ocorreram algumas nomeações para professora, conforme divulgado pela *Folha de Mandaguari*, como a de Maria Vanda Fonseca, em 4 de outubro de 1970. Essa nomeação se deu para suprir necessidades: "Tendo em vista a grande frequência de aluno, a partir de 1 de setembro de 1970" (FOLHA DE MANDAGUARI, 1970, p. 5). O contexto em foco pode revelar um maior número de famílias em buscas de vagas escolares para os seus filhos, além da consequente necessidade da contratação de professores por parte do município para atender à expansão do público.

Em relação ao Jardim de Infância Tio Patinhas, o número de alunos aumentava

e, em 1978, segundo o PPP (2016), foram entregues três novas salas de aula para a escola. Isso foi possível porque, segundo a *Folha de Mandaguari*, em 13 de agosto de 1970, a administração municipal, com muito trabalho e persistência, conseguiu equilibrar as finanças municipais e, daquele momento em diante, teria condições de realizar o seu plano de administração. A propósito, isso pode ter possibilitado mais recursos destinados à educação e para as respostas aos anseios da comunidade.

No final dessa mesma década, foram criados o Centro Municipal de Educação Infantil "Mickey" e o Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Renata Tácolla, em 1977 e 1982, respectivamente. Essas duas instituições, juntamente com o CMEI Tio Patinhas, formam o grupo de pré-escolas em atuação no município até os dias atuais. O Centro Municipal de Educação Infantil "Mickey" e o Centro Municipal de Educação Infantil Dra. Renata Tácolla, disponibilizam de mais salas de aula e atendem mais crianças em idade pré-escolar que o CMEI Tio Patinhas. Não disponibilizam, todavia, de igual espaço externo e arborização.

Outro movimento nacional que também foi sentido na sociedade mandaguariense é a maior participação das mulheres nos movimentos sociais na década de 1970 (BELLOZO; REZENDE, 2000). Esse momento marca a ampliação da participação das mulheres nas discussões políticas, da hierarquização dos afazeres domésticos e dos cuidados com a família, trazendo, para o bojo, situações que estiveram historicamente enclausuradas dentro do lar, como direito de escolha, abusos e violência.

Em 4 de outubro de 1970, o Jornal *Folha de Mandaguari* noticiava um movimento iniciado em Brasília – DF –, onde mulheres professoras reivindicavam o direito de usar calças cumpridas enquanto davam aulas. A essa petição, o coordenador do Ensino Médio do Distrito Federal, Sr. Henrique Tamm, respondeu que o uso de calças cumpridas pelas professoras reduziria a sua posição como orientadora não só do ensino, mas, também, dos princípios morais e cívicos. Essa resposta sinaliza para a cultura machista típica da sociedade brasileira da época, mas, também, para a luta pelo direito articulatório das mulheres junto à sociedade, em busca de melhorias nas condições de vida e de participação nas tomadas de decisões que envolvessem não apenas suas particularidades, como também a comunidade em geral.

O movimento em busca de romper com o silenciamento imposto ao gênero feminino frente às tomadas de decisões importantes para a comunidade, como os vereditos, as sentenças e as definições sobre as escolas, também é presenciado no CMEI Tio Patinhas. No acervo pré-escolar, localizei uma ata de reunião da associação de Pais e Mestres realizada em 28 de abril de 1974 (CMEI TIO PATINHAS, 1974). Algumas assinaturas têm a caligrafia de difícil compreensão. Entretanto, a partir de uma observação minuciosa,

pode-se afirmar que, das 28 pessoas participantes da reunião, no mínimo, 19 rubricas eram femininas, ou seja, 68, 86 % das pessoas que estiveram na reunião eram mães ou responsáveis do gênero feminino, o que sinaliza para uma maior participação feminina do que masculina nas decisões comunitárias e nas esferas formais da comunidade.

JARDIM DE INFÂNCIA MUNICIPAL TIO PATINHAS (1978-1997)

No Brasil, nos dois últimos decênios do século XX, as metodologias pedagógicas foram reinterpretadas – influenciadas, em parte, pela chegada dos estudos das vertentes cultural e social, conduzidas, especialmente, por Vygotsky (1896-1934). Passou-se a considerar, no contexto de ensino e da aprendizagem, as influências do modelo econômico na formação escolar, na ocupação profissional e na intervenção da parcela dominante da sociedade quanto ao tipo de educação e resultados que essa formação deveria promover naqueles que estavam nos blocos sociais desfavorecidos. Para Severino (2002, p. 11):

> Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas; e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

Os ideais humanizadores que priorizam os aspectos sociais sobre o biológico, o desenvolvimento das funções psíquicas e a compreensão materialista histórico-dialética do mundo passaram a nortear as práticas educativas em todas as etapas dos sistemas de ensino brasileiro. Presenciamos o fortalecimento da concepção pedagógica “crítico não reprodutivista”[5], assim como a ascensão de ideários contra-hegemônicos como eixos para as ações no ensino. Tais transformações se fizeram presentes nos principais documentos que orientam a educação no Brasil a partir do término da Ditadura Militar, como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), dentre outros.

Mello (2007, p. 85) afirma que, a partir dessa nova concepção pedagógica, rompia-se com as ações educativas voltadas para a inserção da criança no mundo adulto, preparando-a para a futura entrada no universo do trabalho e “[...] fazendo com que a infância, nesse período da vida em que o ser humano não precisa ainda produzir sua sobrevivência, se faça um tempo útil de preparação para a vida produtiva”. A educação se transforma e vertentes sociais passaram a visualizar estratégias para o desenvolvimento

5. Estudiosos e defensores da linha crítico não reprodutivista: Saviani (2008); Martins (2013); Pasqualini (2011); dentre tantos outros.

infantil a partir da compreensão e apropriação da cultura historicamente produzida. Para Mello (2007, p. 85):

> A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças até os 6 anos, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas, que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.

Nesse prisma, teorias críticas não reprodutivistas rompem com metodologias que tentam transformar a Educação Infantil em uma antecipação para o Ensino Fundamental, do mesmo modo que se desviam de concepções puramente ativistas ou espontaneístas que defendem essa etapa como momento para a brincadeira livre, espontânea e sem intencionalidade. Tais concepções se comprometem, também, com o processo de transformação social em defesa dos interesses dos grupos desfavorecidos, o que pode ser compreendido por meio da seguinte fala de Saviani (2008, p. 25):

> O problema permanece em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? Evitemos escorregar para uma posição idealista e voluntarista. Retenhamos da concepção crítico reprodutivista a importante lição que nos trouxe: a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando-se que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação histórica da escola), segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados.

No tocante aos desafios que surgem ao longo do processo de ensino e aprendizagem, para as teorias críticas não reprodutivistas, as propostas didático-pedagógicas devem atuar em inter-relação com a sociedade e a cultura, a partir de uma leitura crítica da sociedade (SAWAYA, 2001; 2002), rompendo com as percepções que observam os indivíduos de forma isolada e compreendendo as suas relações, suas práticas e as concepções que desenvolvem nos meios sociais.

Durante as pesquisas, encontrei registros em que a direção do Jardim de Infância

Municipal Tio Patinhas defende que o papel da escola é a socialização e a formação de uma cultura escolar. Há, também, notas relacionadas às desigualdades sociais e aos desafios enfrentados pela pré-escola. Um dos documentos que comprovam dificuldades financeiras é o Livro de Despesas Escolares de 1988; nele, há um registro feito pela diretora[6] sobre as verbas recebidas para a alimentação das crianças serem insuficientes. A responsável pela escola escreve que os estudantes estão "[...] mal nutridos e, além disso, a prática de exercícios físicos desperta o apetite e exige alimentos para satisfazer as forças dispensadas" (LIVRO DE DESPESAS ESCOARES, 1988, n.p.).

Esse documento permite refletir sobre a relação que se estabelece entre a manutenção da escola, a educação e alimentação dos estudantes. Ou seja, entendo que o investimento na educação está associado ao desempenho que cada criança apresenta na escola. A diretora, ao escrever esse registro, evidencia um problema que faz parte da educação pública brasileira: o descuido com a escola pública em suas necessidades essenciais, por parte dos governos. A pré-escola recebia a alimentação, mas esta era insuficiente para cobrir a subalimentação dos alunos. Infelizmente, passadas quase três décadas do ofício dos vereadores ao governo do estado solicitando repasse de verbas para a merenda, essa realidade voltava a assombrar a escola. A carência alimentar e assistencial é um dos entraves para a evolução da educação no Brasil. Portanto, compete à escola suprir essas necessidades, quando necessário, e aos poderes públicos distribuir recursos para esse fim.

As aulas registradas nos Livros de Chamada evidenciam o conteúdo trabalhado por uma das professoras em atuação em 1988. Refere-se à semana de 21 a 25 de março, turma de crianças com 5 anos, o Pré III, na época. Os registros explicitam que as atividades dessa professora objetivavam a compreensão dos conhecimentos construídos ao longo das gerações, compreendendo conteúdos e brincadeiras livres, em que as crianças eram estimuladas a descobrir e compreender as pessoas, os objetos e as situações ao seu redor, de modo a adquirir experiências e aprender a interpretar o mundo.

> 21/03 Segunda-Feira: Atividades de rotina: Calendário, dia universal contra a discriminação racial, rasgado a dedo, reforço do círculo, merenda, recreio dirigido, recreio livre e saída. [...]
>
> 22/03 Terça-Feira: Atividade de rotina, desenho com pincel atômico, merenda, aula de música, recreio livre e saída. [...]
>
> 23/03 Quarta-Feira: Atividade de rotina, linguagem oral, páscoa, desenho,

6. Listagem de professoras que assumiram a direção da escola em ordem cronológica desde 1950 até os dias atuais: Maria Anderi Simão; Nair Audi; Jandira Dianin; Elza de Mello; Regina Fernandes Faria; Aracybila P. Carcanchy; Maria Cassitas; Elza Peralta Craveiro; Maria Cristina Jorge Maróstica; Regina Lúcia Ortega Peres; Shirley Gaspar Marques; Josefa Fátima Sena; Santina Mazia Schincariol; Cirlene Ana Rocha Jacinto; Bárbara Schincariol Goncalves; Marilim Maria Pontes Salgado; Rosa Marques Miamoto; Maria Neide Mancini; e Luciléia de Souza Moreli.

> noção de conjunto, higiene, recreio dirigido. [...]
>
> 24/03 Quinta-Feira: Atividade de rotina, aula de gravura, pintura a dedo, noção de quadrado, higiene, aula de música, recreio livre e saída. [...]
>
> 25/03 Sexta-Feira: Atividade de rotina, calendário, páscoa, peneirarem, ovo, higiene, merenda, recreio dirigido e saída (LIVRO DE CHAMADA, 1988, n.p.).

Assim como nos dias atuais, as atividades não são descritas em suas especificidades no Livro de Chamada. As professoras tinham cadernos de planejamentos com o detalhamento do plano de aula diário. Passados quase 40 anos desde o início das atividades na escola, também se modificam as ações do cotidiano escolar. A fotografia, logo na sequência, é o registro de uma atividade desenvolvida durante uma feira de ciências no CMEI Tio Patinhas, em 1989. Os registros localizados no acervo escolar mostram que uma das turmas da escola faz uma apresentação de dança com bambolês para abrir a semana de estudos e, ao longo das atividades da feira, as crianças trouxeram animais de estimação e outros objetos para a exposição, conforme está registrado em um dos muitos álbuns de fotografias resguardados na escola.



Figura 28 – Apresentação de abertura da feira de ciências

Fonte: Arquivo do CMEI (1989).

As feiras e as exposições buscavam integrar as crianças dentro de suas especificidades de aprendizagem e diversificá-las, oportunizando a construção das memórias da infância e lembranças do espaço escolar em cada uma delas. Ademais, as fotografias apresentadas neste estudo são um suporte para voltarmos no tempo e conhecermos a história dessa pré-escola; por meio delas, rememorarmos fatos e eventos

importantes em sua trajetória. Para Fernandes e Park (2006, p. 3): "A fotografia serve, então, como suporte da memória".

O que somos e quem somos se dá, em parte, em razão das memórias da infância que permanecem em nós como parte de nossa identidade. Para Montero (2004, p. 16), "[...] nossa identidade reside na memória, no relato de nossa biografia" e os momentos de festas, comemorações e atividade diferenciadas vivenciadas na Educação Infantil são memórias que algumas pessoas carregam por toda a vida. Tal afirmação pode ser confirmada pelas entrevistas realizadas. As participantes lembraram com carinho das feiras de ciências e as atividades comemorativas de Páscoa, Natal, apresentações e brincadeiras. Izquierdo (2004) e Ferreira (2003) definem as memórias da infância como um "porto seguro". Izquierdo (2004, p. 19) enfatiza, ainda, que essas memórias representam "[...] tudo aquilo que configura, até hoje, a essência de nosso mundo afetivo, sentimental e cognitivo".

Ouvi alguns professores e ex-professores que remexeram suas memórias: falaram de experiências e representações sobre quando lecionaram no Jardim de Infância Municipal Tio Patinhas. Parti da pergunta: 'Você gostava de dar aulas nessa pré-escola? Por favor, explique a sua resposta'. Todas as entrevistadas responderam que gostavam de trabalhar na escola. Mas as suas justificativas são bastante especiais e ajudam a entender a dinâmica de funcionamento do estabelecimento.

A professora A (2020, n.p.) atuou na escola por 20 anos e respondeu que era "*Pela clientela e pelas pessoas que já trabalharam lá, pois são muito especiais. Esse era meu sonho, já que meus filhos estudaram lá*". A professora B (2020, n.p.) atuou na escola entre os anos de 1983 e 1990. Segundo ela: "*Era muito Bom trabalhar lá, tinha um pátio enorme, o problema eram as salas de aula, muito pequenas*". A professora C (2020, n.p.), que lecionou na escola entre 1975 e 2005, explicou que: "*Gostava muito de ver o rendimento dos alunos, de ser útil, de desenvolver a função. Naquela época, as mulheres ficavam mais em casa e eu sempre gostei de trabalhar fora, eu amadureci muito lá*". Essa opinião foi compartilhada, também, pela professora D (2020, n.p.), que lecionou na escola entre 1991 e 2013, e afirmou que "[...] *sempre gostei de ensinar crianças pequenas. Este sempre foi o CMEI mais procurado da cidade. Hoje me sinto realizada como profissional*". As demais participantes responderam apenas que "sim". Elas gostavam de trabalhar na escola, mas não se prolongaram em suas falas. As respostas evidenciam que os professores que atuaram na escola e que participaram desta pesquisa também expressam sentimentos que valorizam o trabalho que desenvolveram na pré-escola.

Além disso, os discursos mostram mulheres inquietas quanto à situação feminina de seu tempo, tempo esse que, conforme explicitou a professora C (2020, n.p.) "[...] *as mulheres ficavam mais em casa".* Os trechos das entrevistas destacados anteriormente

mostram mulheres dispostas não apenas a transformar as características sociais em relação à condição feminina, mas, também, em busca de realização profissional e de participação e contribuição em prol da construção de melhorias na educação a partir de um olhar mais atento para o aluno e para o seu desenvolvimento.

As professoras entrevistadas trabalharam na escola a partir de 1975. Quanto às suas formações, há quem tenha, inclusive, pós-graduação e diversas participações em formações continuadas (também conhecidas como cursos de reciclagem, naquele período) enquanto atuavam na escola. Cursos, em geral, realizados aos sábados, quando não havia atendimento às crianças, conforme registro localizado durante a pesquisa no arquivo da escola.

É reconhecido o papel fundamental que o professor exerce no processo de ensino e aprendizagem. Para Pasqualini (2011, p. 76), o docente na Educação Infantil é "[...] alguém que transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, medeia o processo de apropriação dos objetos culturais e organiza a atividade da criança". Ainda segundo essa estudiosa, a criança pequena precisa "[...] se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade" (PASQUALINI, 2011, p. 88), pois são as relações que a criança estabelece social e culturalmente que a humanizam.

Concordo com Pasqualini que o bom ensino é "[...] aquele que conduz o desenvolvimento, atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança: o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar" (PASQUALINI, 2011, p. 181). Desse modo, o professor precisa estar preparado e compreender o desenvolvimento humano, garantindo, assim, que "[...] a intervenção pedagógica esteja de acordo com as particularidades de cada idade ou período do desenvolvimento" (PASQUALINI, 2011, p. 181).

O reconhecimento do papel do professor nos processos de aprendizagem também está associado a vertentes sociais. As percepções para o trabalho do professor, assim como a Educação Infantil, enfrentaram muitas mudanças até que se chegasse ao ponto de compreender o docente como conciliador, intercessor e facilitador na construção do conhecimento.

> As transições da centralização no professor para centralização na matéria e para a centralização na criança encontram seu paralelo nas mudanças democráticas que se processavam ao mesmo tempo na organização política do país. Os processos democráticos na política conduziram a processos democráticos na educação. (MANHEIM, 1962, p. 50).

O processo de democratização da sociedade também tem uma face que se reflete dentro dos espaços escolares. Isso é resultado de uma luta árdua e de transformações na escola e na educação, conforme afirma Mannheim (1969), a partir das especificidades de

sua pesquisa.

Na tentativa de compreender esse movimento histórico-educacional, voltei-me para as representações dos alunos. Entrevistei pessoas que estudaram entre 1978 e 1986. O que chama atenção é que as lembranças da infância são muito parecidas com as que alunas de outros tempos relataram. A escola continuava a encantar, a ser um espaço muito especial na vida das crianças que nela estudavam. Nas entrevistas, os espaços lúdicos são os mais lembrados, como as "[...] *As brincadeiras nas áreas verdes, na caixa de areia, as de fanfarra, o carinho dos professores e colaboradores*" (ALUNA E, 2020, n.p.). A aluna F destacou que gostava muito do parquinho, mas "[...] *tinham as atividades com os professores e colegas que eu também gostava muito, sinto saudades*" (ALUNA F, 2020, n.p.).

A lembrança dos professores marcou a vida dessas pessoas. "[...] *Não gostava de voltar para casa, queria passar o tempo todo na escola",* escreve a aluna G (2020, n.p.). Certamente, essas lembranças e memórias da escola, não somente no âmbito intelectual, mas, especialmente, no afetivo, foram diferenciais na vida dessas pessoas. Como explica a aluna H (2020, n.p.):

> Nossa, para mim, aquela escola era imensa, me encantava, eu me via grande, importante, acolhida e valorizada por minhas potencialidades. Eu amava ir para a escola, estudar, fazer apresentações, interagir com os colegas e professores. Era um mundo de novas oportunidades.

Leroi-Gourhan *apud* Le Goff (1990) assevera que a memória é um subsídio importante dentre os mecanismos que costumamos identificar por identidade, individual ou coletiva. Para esse estudioso, ter e construir memórias é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e "[...] das sociedades de hoje, na febre e na angústia" (LE GOFF, 1990, p. 410), de modo que os discursos apresentados anteriormente não são apenas lembranças dos participantes de um período de suas vidas que ficou no passado, mas são, também, uma parte da construção da história de suas vidas e da formação de suas identidades.

Chartier (2002, p. 177) afirma que "[...] a representação que os indivíduos e os grupos fornecem inevitavelmente através de suas práticas e de suas propriedades faz parte integrante de sua realidade social". Essa constatação pode ser afirmada por intermédio dos relatos que se seguem, quando as entrevistadas que estudaram na escola no final da década de 1980 e década de 1990 falam sobre a importância desse estabelecimento de Educação Infantil para a trajetória, o sentido e a composição da vida daqueles que estudaram lá.

> Estudar no Tio Patinhas foi um marco inicial para a escolha da minha profissão. Ter contato com mestres motivadores me fizeram amar a educação e optar por estudar, me formar e trabalhar com a formação de professores (ALUNA I, 2020, n.p.).

> É muito bom ver o CMEI Tio Patinhas, nesse momento, sendo reformado, cuidado, sinal de reconhecimento e valorização. A minha última palavra é gratidão a todos que fazem e farão parte do CMEI Tio Patinhas (ALUNA J, 2020, n.p.).

> Muitos pais e avós fazem questão que seus filhos e netos estudem lá por terem frequentado em suas infâncias, pois foi a primeira escola de Educação Infantil do município (ALUNA K, 2020, n.p.).

Os excertos citados mostram que as entrevistadas valorizam o trabalho desenvolvido na pré-escola, ressaltando que as ações didático-pedagógicas estavam voltadas para a formação cidadã e criadora de cultura (KRAMER, 1988). Também, que essas metodologias implicaram positivamente nas escolhas que cada uma fez para o futuro.

As experiências que as entrevistadas viveram na Educação Infantil no CMEI Tio Patinhas podem ter influenciado, em partes, em suas escolhas na vida adulta. A título de exemplo, a aluna I (2020, n.p.) reitera que: "*Ter contato com mestres motivadores me fizeram amar a educação e optar por estudar, me formar e trabalhar com a formação de professores*". Logo, as experimentações da pré-escola podem ser compreendidas como estratégias que reforçam o conceito de cultura, abrangendo as práticas, as ações e as atividades presentes na formação inicial desses estudantes que os instigaram em suas escolhas profissionais e para a educação das gerações seguintes, de forma a conservar uma teia de conexões com o passado, especialmente, a partir da compreensão da criança como produtora da cultura, como ser social com suas singularidades e especificidades.

Os relatos supracitados mostram que os sujeitos podem narrar suas próprias histórias – e, quando o fazem, enchem de sentido e significações nas memórias das experiências que tiveram na escola e que enriqueceram as trajetórias de suas vidas, construindo representações que carregarão em seus pensamentos como lembranças das situações que vivenciaram (CHARTIER, 1996). Ou seja, essas lembranças, percepções e representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social; são parte do que temos para compreender a importância dessa pré-escola para a formação das pessoas que passaram por ela.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL TIO PATINHAS (2006-2021)

O século XXI trouxe mudanças no campo educacional, socioeconômico, cultural, da ciência e das tecnologias. As fotografias a seguir (Figuras 29 e 30) mostram momentos das crianças em atividades fora das salas de aula, nos últimos anos. Os registros são de momentos em que as crianças realizam atividades cujos eixos não limitam o trabalho educativo, não têm enfoque em testes e medidas de larga escala e não remetem à arbitrariedade nos processos de aprendizagem, justamente por não apresentar um foco homogeneizador, como é característico das propostas pedagógicas orquestradas por organismos internacionais.



Figura 29 – Crianças pintando o muro da escola

Fonte: Arquivo do CMEI (2006).

Na Figura 29, as crianças fazem desenhos livres no muro da escola. A partir dessa estratégia, esses estudantes podem externar suas vivências, reconectando as experiências proporcionadas pelos processos educativos experimentados na escola e em sociedade. Segundo Kramer (1988, p. 3): “As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência”. A situação da figura em foco atribui à criança o papel de protagonista

na sua construção cultural, legitimando-se e valorizando as suas compreensões e descobertas. Assim, o espaço pré-escolar se torna o mediador das múltiplas linguagens, das apropriações, das reinvenções e das reproduções da cultura.

A metodologia de educação presente na atividade anteriormente materializada por meio de uma fotografia (Figura 29) atende, também, ao que Mannheim (1962) defende, pois as atividades estão fundamentadas em crenças de que a educação deve propiciar condições para o máximo aproveitamento das aptidões próprias de cada sujeito, despertando a responsabilidade, a liberdade e a disciplina, de maneira a ampliar as possiblidades de formar essas crianças de modo integral.

A fotografia a seguir (Figura 30) foi tirada no último dia de aula do ano letivo de 2008. Esse retrato se tornou uma lembrança dos colegas, da professora e da pré-escola, e os pequenos poderiam levar o registro para suas casas. Iniciativas como essa são importantes para reforçar a cultura e a ideia de pertencimento sobre a trajetória histórica no CMEI Tio Patinhas.



Figura 30 – Fotografia de encerramento do ano letivo de 2008

Fonte: Arquivo do CMEI (2008).

As fotografias apresentadas ao longo desta pesquisa são documentos que podem indicar a ação da escola no desenvolvimento daqueles que a frequentaram. Portanto, deixam de ser meras ilustrações para enriquecer as análises escritas e se tornam imagens

a partir de um discurso específico (CHARTIER, 1990). Elas são resquícios que indicam a convivência das crianças com os seus pares e com os demais profissionais no espaço escolar, além de posteriorizarem as experiências e vivências das crianças nesse CMEI.

São concepções como essa que estão presentes nos estudos de Mannheim (1962). O pesquisador defende que se criem teias que conectem os conteúdos pré-escolares e as expectativas de aprendizagens das crianças. Faz-se prudente considerar que o conhecimento aconteça de forma democrática, embasado na liberdade e na autonomia, assim como na compreensão das relações que se estabelecem na sociedade, com um olhar atento para as perspectivas, compreensões, determinações e atitudes dos sujeitos em sociedade.

Assim, reitero minha pretensão de que, ao dar ênfase às memórias, representações e compreensões sobre a trajetória da Educação Infantil no Brasil, especialmente, ao percurso histórico do CMEI Tio Patinhas e às narrativas daqueles que participaram dessa jornada, desejei ter acesso à complexidade da trajetória desse estabelecimento e das memórias dos sujeitos que compuseram a narrativa, com diálogos e ações entretecidos com relações cidadãs e políticas, construindo, pouco a pouco, o que chamamos de História.

Nos dias atuais, há características marcantes no atendimento à infância em Mandaguari. Torna-se importante ressaltar que a rede de CMEI é composta por 10 estabelecimentos. Como o CMEI Tio Patinhas, há duas outras pré-escolas que atendem crianças entre 3 e 6 anos, em período parcial[7]. As outras 7 são creches e atendem crianças de 0 a 5 anos em jornada integral[8]. O Quadro 8 apresenta uma projeção para o atendimento das crianças em todas as faixas etárias na Educação Infantil em Mandaguari[9].

---

7. O CMEI Dra. Renata Tácola também atende a duas turmas em período integral, entretanto a integralidade não é a sua principal característica.
8. Além do CMEI Tio Patinhas, há o CMEI Mickey e o CMEI Dra. Renata Tácola, que são pré-escolas. Os CMEIs André Malacário, CMEI Maria Terezinha Zanoni, CMEI Casa da Amizade, CMEI João Batista Frujuelli, CMEI Orlando Rodrigues Gomes, CMEI Recanto Feliz e CMEI Rosemary R. Meleiro Sepulveda são creches. A etapa de Educação Infantil também é ofertada pelas escolas particulares Colégio Sagrada Família, Escola Primeiro Passo e Escola Alfa. A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) também atende a alunos da etapa de Educação Infantil com necessidades educacionais especiais.
9. Em Mandaguari, as creches também atendem a crianças entre 4 e 5 anos em seu penúltimo ano na Educação Infantil, o Infantil IV. O Infantil V, o último ano da Educação Infantil, fica a cargo apenas das pré-escolas, portanto o público-alvo das creches em Mandaguari consiste nas crianças entre 0 e 5 anos completos até o dia 31 de março. As pré-escolas também atendem crianças entre 3 e 6 anos completos até o dia 31 de março.

Atendimento Infantil no município	Crianças com idade entre 0 e 3 Anos	Crianças com idade entre 3 e 6 Anos
Ano 2015	63%	98%
Ano 2016	63%	100%
Ano 2017	63%	100%
Ano 2018	65%	100%
Ano 2019	67%	100%
Ano 2020	68%	100%
Ano 2021	69%	100%
Ano 2022	70%	100%
Ano 2023	71%	100%
Ano 2024	72%	100%
Ano 2025	72%	100%

Quadro 8 – Prognóstico para o atendimento de crianças em creches e pré-escolas

Fonte: Mandaguari (2021).

O município almeja, por meio de colaboração com a União e o Estado, expandir matrículas nas creches e pré-escolas. Espera-se, até 2025, atender a, pelo menos, 72% das crianças de até 3 anos de idade nas creches, e 100% das crianças entre 3 e 6 anos nas pré-escolas do município (MANDAGUARI, 2021). No tocante ao atendimento ofertado pelas creches, ou seja, para crianças entre 0 e 5 anos incompletos, especialmente as mais novas, Mandaguari ainda busca formas de universalizar o acesso, já que o município não consegue atender, integralmente, ao público dessa faixa etária:

População de 0 a 3 anos	731
Número de alunos matriculados	499
Porcentagem de alunos matriculados (população atendida)	63%
Número de alunos em fila de espera	195
Porcentagem de alunos em fila de espera	28%
Porcentagem de atendimento à população de 0 a 3 anos	72%

Quadro 9 – Percentual de crianças entre 0 e 3 anos atendidas pela Educação Infantil de Mandaguari em 2021

Fonte: Mandaguari (2021).

A partir do quadro anterior, pode-se afirmar que a Educação Infantil no município de Mandaguari superou as metas estipuladas pelo Plano Nacional de Educação (PNE)[10] (BRASIL, 2014), no que tange à oferta de vagas para essa faixa etária. Ainda assim, restam obstáculos para que se possa generalizar o acesso de todas as crianças entre 0 e 5 anos ao atendimento escolar. Os dados mostram que 195 crianças ainda aguardam vagas em creches de Mandaguari no ano de 2021. A fila de espera se justifica pela dificuldade que o município enfrenta para atender aos bebês e às crianças bem pequenas[11], além das famílias que preferem matricular suas crianças na modalidade integral.

Nos últimos anos, a procura pelas creches se expandiu consideravelmente, uma conjuntura que reflete não apenas o cenário vivenciado por Mandaguari, mas por todos os demais municípios brasileiros:

> O censo mostra um aumento de 4,24% no número de matrículas em creches (crianças de 0 a 3 anos), que passou de 2.333.277, em 2018, para 2.433.216, em 2019. Ao todo, foram abertas 98.939 vagas nesta etapa de ensino. Na pré-escola, houve aumento de 0,75% no número de matrículas na comparação entre 2018 e 2019. Foram abertas 29.636 vagas, passando de 3.915.699 para 3.945.335. A quase totalidade das matrículas no ensino infantil se concentra em instituições municipais (AGÊNCIA BRASIL, 2019, *on-line*).

Esses ajustes corroboraram com a necessidade de ampliação no número de educadores infantis. Mandaguari precisou buscar providências para atender, minimamente, a esse público. A título de exemplo, em 2015, a Prefeitura Municipal, na pessoa do prefeito Romualdo Batista, encaminhou ao presidente da Câmara Municipal e aos senhores vereadores um Projeto de Lei que dispõe sobre a alteração do Anexo II, da Lei Municipal nº 1.327/2008, a qual instituiu o Plano de Carreiras do Magistério Público Municipal. Esse Projeto afirmava que "[...] o número de crianças atendidas em tais locais apresentou expressivo crescimento tornando necessária adequação no número de profissionais municipais" (MANDAGUARI, 2015, p. 51). Junto a essa demanda, somou-se a necessidade de melhorias e ampliação dos espaços adequando o número de turmas dos CMEIs. Nesse sentido, houve alterações no Anexo II da Lei Municipal nº 1.327/2008, a qual instituiu o Plano de Carreiras do Magistério Público Municipal, criando 30 novas vagas para educadores infantis, ao passar de 50 para 80 profissionais (MANDAGUARI, 2015). Além disso, a Lei Municipal prevê:

> 1.1.1. Construção e ampliação de Centros Municipais de Educação Infantil, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, para redistribuir e atender a demanda de alunos da respectiva rede pública de

10. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, é um documento com expectativas, metas e diretrizes decenais para a educação brasileira (2014-2024).

11. Termo utilizado pela BNCC para definir crianças com idade entre 1 e 7 meses até 3 a 11 meses.

Educação Infantil;

1.1.2. Inserção de pedidos de ampliação ou de construção, sempre que necessário, de Centros Municipais de Educação Infantil, de acordo com a demanda de vagas manifestada dentro do percentual de atendimento projetado na tabela 1 do anexo III desta lei, no Plano de Ações Articuladas (PAR), junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

[...]

1.2.1. O município realizará, anualmente, com o apoio de órgãos vinculados à União e ao Estado do Paraná, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos.

[...]

1.3.1. O município realizará, anualmente, duas formações continuadas, sendo uma no início do ano letivo, e outra no início do segundo semestre do ano letivo. 1.3.2. O município instituirá, no prazo de um ano a partir da data de publicação desta lei, o Sistema Municipal de Formação Continuada, no qual constará o conjunto de formações a serem ofertadas no decorrer do ano letivo (MANDAGUARI, 2015, p. 187).

Quanto às matrículas nas três pré-escolas do município (o CMEI Tio Patinhas, o CMEI Mickey e o CMEI Dra. Renata Yara Tácolla Hernandes), desde 2015 até o ano desta pesquisa (2021), todas as crianças que vivem no município, nessa faixa etária, estão matriculadas.

Ano	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2000**	**2021**
Número de novas matrículas	683	502	662	669	718	764	876	793	1047	1123	1163	1164

Quadro 10 – Matrículas em pré-escolas municipais de crianças entre 3 e 6 anos, entre os anos de 2010 e 2021

Fonte: Mandaguari (2021).

No Quadro 10, apresenta-se o percentual de atendimento de 95%, pois há crianças que não estão matriculadas nas pré-escolas municipais, mas frequentam instituições particulares ou uma pré-escola de cidade próxima em razão da localidade de trabalho de seus pais.

População de 3 a 6 anos	1.186
Número de alunos matriculados	1.164
Porcentagem de alunos matriculados (população atendida)	95%
Número de alunos em fila de espera	0
Porcentagem de alunos em fila de espera	0%
Porcentagem de atendimento à população de 3 a 6 anos	95%

Quadro 11 – Crianças entre 3 e 6 anos atendidas pela Educação Infantil de Mandaguari em 2021

Fonte: Mandaguari (2021).

Além de atender a 100% das crianças em idade pré-escolar, considerando as legislações brasileiras, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988; 1990; 1996; 2014), o município tem recursos para receber novas matrículas levantadas por órgãos públicos de assistência social, de modo que a demanda de "[...] garantir a implantação e a implementação de uma rede de creches e/ou centros de Educação Infantil seja universalizada, democratizada e gratuita, de forma a atender a todas as crianças de zero a seis anos de idade, residentes no Município", conforme segue o Artigo 171 da Lei Orgânica Municipal, que está próxima de ser alcançada[12]. A normativa compreende que:

> § 1º As creches ou centros de educação infantil são equipamentos sociais que visam a estender o direito fundamental à educação ao cidadão-criança de zero a seis anos de idade, sendo, portanto, dever do Poder Público, direito da criança e dever da família.
>
> § 2º As creches ou centros de educação infantil deverão garantir a higiene, a saúde, a nutrição adequada, a alimentação, o lazer, a segurança social e afetiva.
>
> § 3º A rede de creches será instalada prioritariamente nos bairros habitados por população de baixa renda.
>
> § 4º Cada creche ou centro de educação infantil contará com um conselho diretor de caráter consultivo e deliberativo, constituído, de forma paritária, de pais e professores (LEI ORGÂNICA MUNICIPAL, 2008, n.p.).

No que se refere à infraestrutura dos espaços de Educação Infantil do município, no geral, os estabelecimentos estão dentro das exigências mínimas estabelecidas pelo PNE (BRASIL, 2014), embora alguns CMEIs necessitem de intervenções e reformas em suas estruturas, já que, conforme pode ser visto no Anexo A, nem todos podem contar com um espaço adequado para a inclusão das crianças com necessidades especiais, por exemplo, mesmo sendo a inclusão uma realidade do atual cenário educacional.

12. Quando digo que a lei está próxima de ser garantida, refiro-me ao fato de que a Educação Infantil ainda não é universalizada em Mandaguari, pois não atende a todas as crianças pequenas que necessitam de vagas.

O levantamento organizado pela câmara de vereadores de Mandaguari no ano de 2015 mostrou que apenas uma, das dez instituições de Educação Infantil do Município, ainda não contava com rede de esgoto adequada. Todas tinham infraestrutura elétrica. Do total, nove tinham um bom espaço interno de iluminação, insolação e ventilação que, aliás, sete usufruíam de visão para os espaços externos, como a rua e a vizinhança. Outras sete contavam com espaços adequados para a realização de atividades de expressão livre com movimento e brinquedos (ANEXO A).

Outro desafio enfrentado – e, possivelmente, o mais importante no tocante à qualidade da Educação Infantil – está na formação dos profissionais que atuam nas creches e pré-escolas de Mandaguari. Em 2015, a Câmara Municipal de Vereadores também se ateve a um levantamento do quadro funcional da Educação Infantil municipal. A análise dessa relação mostra que a formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil, ou seja, professores/educadores, diretores, supervisores e orientadores, já atendia, desde esse ano, às metas estabelecidas pelo PNE (BRASIL, 2014), que exigia formação no magistério ou, preferencialmente, em nível superior. Além disso, todas as diretoras, supervisoras e orientadoras, por exemplo, tinham especialização *lato sensu*. Segundo informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC), por meio dos documentos sobre formação e escolaridade das professoras/educadoras em atuação nos dias atuais, pode-se afirmar que, no cargo de educador infantil, existem 43 profissionais com pós-graduação, 4 que, nesse momento, têm apenas o curso de pedagogia, e 13 que pararam seus estudos ao concluírem o curso de formação de docentes, em nível médio. Concernente às professoras que atuam na Educação Infantil, estas são 48, todas com graduação e, ao menos, uma pós-graduação (SEDUC, 2021)[13].

Salientamos a grande relevância das políticas educacionais do município para atender à Educação Infantil. Quando elas são bem pensadas, os resultados são favoráveis. Por esse motivo, trouxemos esses dados, com o intuito de entretecê-los à pesquisa realizada e fazer com que leitor compreenda não apenas a educação para a infância que Mandaguari ofertou em tempos passados, mas, também, tenha um entendimento de como a Educação Infantil acontece nos dias atuais.

Os documentos, as lembranças e as representações que ousamos chamar de memória coletiva e história possibilitam narrar o passado. Almeja-se que as vivências aqui descritas sirvam como experiência de aprendizagem para se repensar em outras formas ou recuperar, de forma crítica, aquilo que marcou a Educação Infantil no passado, ou para

13. Em Mandaguari, o cargo para o qual o candidato presta o concurso é professor ou educador, portanto, oficialmente, os cargos são assim reconhecidos, segundo o Plano de Carreira do Magistério Municipal. As diferenciações consistem no fato de que o professor pode atuar tanto nas pré-escolas como nas escolas de ensino fundamental por 20 horas; já os educadores atuam somente em creches em período integral.

que possam subsidiar ações no presente, pois aprendemos com o passado e constituímos nossa identidade individual e coletiva a partir de seus acontecimentos. Segundo Chartier (2002, p. 169), são esses acontecimentos e representações que fazem com que os sujeitos passem a

> [...] exibir uma identidade própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais 'representantes' encarnam de modo visível, 'presentificam', a coerência de uma dada comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder.

À medida que as escolas se firmam na comunidade, são construídas representações acerca de sua existência. Nesta pesquisa, a centralidade do CMEI Tio Patinhas para a comunidade mandaguariense ficou evidente ao longo dos anos, das mudanças em suas nomenclaturas e da organização didático-pedagógica. Dessa forma, selecionei falas de algumas alunas, de várias décadas diferentes, explicitando a importância da pré-escola para cada uma delas no intuito de encerrar as discussões deste estudo e, assim, apresentar discursos que revelam a importância dessa pré-escola para a comunidade:

> [...] muitos valorizam e sabem da importância do CMEI Tio Patinhas, mas percebo que ainda falta uma maior conscientização, por parte das autoridades e da comunidade, do papel fundamental e estruturante da pré-escola na vida da criança. Esse período é a base, o alicerce para o desenvolvimento e para o futuro cognitivo/acadêmico, afetivo/emocional e social/relacional do ser humano (ALUNA A, 2020, n.p.).

> Que a população de Mandaguari tenha sempre o CMEI Tio Patinhas para a formação de suas crianças (ALUNA E, 2020, n.p.).

> A escola ainda mantém uma tradição e é considerada muito boa, inclusive, muitos filhos de família com poder aquisitivo elevado optam por seus filhos estudarem lá, mas, às vezes, fico triste, pois não foi pensado pelas administrações em restaurar a escola. Inclusive, essa semana passei em frente e estão mudando a configuração da fachada, já diminuíram a extensão da escola, dividindo o ambiente que, anteriormente, era de um quarteirão com uma escola de ensino fundamental que foi construída na maior parte do terreno. Penso que os munícipes não têm dimensão da historicidade (ALUNA F, 2020, n.p.).

> Essa escola faz parte da história de Mandaguari e sempre desenvolveu um excelente serviço educacional; na minha opinião, deveria ser mantida para sempre (ALUNA C, 2020, n.p.).

Abramowicz (2010, p. 29), consideradas as especificidades de sua pesquisa, recomenda “Que as histórias relatadas por essas pessoas nos inspirem a pensar no papel de cada um e cada uma de nós para a construção dos próximos capítulos dessa história”. Até aqui, O CMEI Tio Patinhas colecionou vitórias, conquistas e avanços, mas, também, passou por muitas dificuldades e enfrentou desafios. A propósito, é devido a esses momentos e embates que “[...] sua realidade é percebida, construída, representada” (CHARTIER, 2002, p. 169). Os acontecimentos e as situações enfrentadas pelo CMEI desde 1950 até os dias atuais são o alicerce, a edificação que, ao mesmo tempo em que se constrói, mantém firme essa história, a qual sempre ultrapassou as práticas da Educação Infantil e contribuiu com a formação de muitos cidadãos e com o consequente desenvolvimento da cidade, de modo a fazer com que muitos moradores se “[...] reconheçam em uma identidade social” (CHARTIER, 2002, p. 169).

Esta pesquisa pode ser compreendida, também, como uma forma de reconhecer a importância de reafirmar a cultura e as memórias daqueles que participaram da construção da história desse CMEI, que experimentaram de situações semelhantes durante suas formações pré-escolares e crescimento, que compartilham das mesmas lembranças de acontecimentos históricos e que têm, em si, a possibilidade se reescrever alguns fatos, algumas versões, dando voz para aqueles que são protagonistas nessa narrativa, ao reforçar o conceito de geração que, de acordo com Sarmento (2005, p. 364),

> [...] consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida.

Desse modo, trabalhamos com a memória. Buscamos, nela, elementos para reelaborar e compreender a rica trajetória da escola. Almejamos que a memória sirva para a libertação e não para deixar os sujeitos presos ou servos de alguns acontecimentos, ou seja: “A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1990, p. 411). A presença do CMEI Tio Patinhas, desde os primórdios da história de Mandaguari, sempre foi um diferencial na organização dessa comunidade e na formação de seus cidadãos. Esta pesquisa simboliza um pequeno reconhecimento dessa importante parceria e apoio mútuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 2021, quando finalizo esta pesquisa sobre o CMEI Tio Patinhas, o estabelecimento de ensino comemora 71 anos de existência no município de Mandaguari/PR. A oportunidade de realizar esta investigação sobre a instituição foi um privilégio, pois permitiu descrever as transformações sociais que construíram a memória dessa instituição e sua importância para a cidade, o que é uma forma de homenageá-la e tornar presente a sua história para a municipalidade.

A existência dessa escola está vinculada às necessidades educacionais. A questão norteadora desta pesquisa esteve focada na história da Educação Infantil a partir de aspectos regionais, entretecida ao contexto mais amplo de estudos sobre infância, ao mundo do trabalho, às legislações específicas e às condições sócio-históricas que viabilizaram a criação de escolas dessa natureza no Brasil e, principalmente, no interior do estado do Paraná. Por isso, apresentaram-se as transformações históricas provocaram mudanças na concepção de infância e da educação de crianças pequenas e narraram-se aspectos gerais dos primeiros Jardins de Infância do Brasil, os pormenores e a minudência da trajetória histórica do CMEI Tio Patinhas, o primeiro Jardim de Infância de Mandaguari e um dos primeiros centros de atendimento à infância da região norte do estado do Paraná, fundado em 1950. A partir da trajetória dessas instituições, foi possível compreender os principais momentos sócio-históricos, econômicos e políticos de nosso país, além de como esses fatores influenciaram a Educação Infantil de cada período.

A pesquisa discorreu sobre os principais aspectos que envolveram a Educação para a Infância no Brasil nos três grandes períodos históricos: Brasil Colônia (1500 a 1822); Brasil Império (1822 a 1889); e Brasil República (de 1889 até o tempo presente). Realizaram-se pesquisas no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, nos Fundos Juízo de Órfão e em relatos de viajantes estrangeiros em terras brasileiras no período oitocentista, a fim de analisar como a infância foi compreendida desde as primícias da história do Brasil.

Essas explanações tentaram desvelar dimensões e experiências da infância brasileira, tanto das crianças brancas e de famílias abastadas quanto das crianças negras e indígenas, pequenos personagens da história que, em muitos momentos, tiveram suas dignidades e oportunidades de aprendizagem desconsideradas pelas condições sociais e históricas de seus tempos.

Portanto, a partir dos estudos realizados, pode-se afirmar que o interesse pela educação da criança pequena no Brasil ocupou diferentes posições ao longo da história de nossa nação. Também, que essas disposições sempre estiveram relacionadas à posição social da criança e da família. A situação econômica, entretanto, nunca foi o suficiente para explicar a complexidade do acesso à Educação Infantil ao longo de nossa história.

A Educação para a criança pequena, no período colonial, tinha vastos aspectos e apresentava enfoques religiosos, morais e cívicos. A título de exemplo, fez-se pertinente apresentar a Roda dos Expostos, a primeira diligência em formato de política pública, educativa e assistencialista, com o intuito de proteger e educar as crianças pequenas que eram abandonadas no Brasil.

No que se refere à educação para a infância no Período Imperial, há poucos avanços. Experimentar a gratuidade do ensino era ainda um privilégio para poucos, mesmo os primeiros anos do ensino primário, considerados importantes para a formação do cidadão por meio da primeira Lei brasileira sobre o Ensino Elementar, de 15 de outubro de 1827. Tal normativa esbarrou em razões econômicas, técnicas e políticas, e mal saiu do papel (BRASIL, 1827), conforme foi abordado na segunda seção.

Viu-se que a educação para a infância, de forma sistematizada e garantida pela administração pública, passou a existir apenas no período republicano. É válido que, no Período Imperial, foram criados dois estabelecimentos de ensino voltados para a educação da Primeira Infância: o Jardim de Infância acoplado ao Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, no Rio de Janeiro, e o Jardim de Infância Paulista, de 1877. Essas, contudo, eram instituições mantidas por organizações privadas e frequentadas por um público bastante específico.

Descreveu-se, também, o pioneirismo do estado do Paraná em relação às demais federações no atendimento educacional à primeira infância com a criação do "Jardim-Escola", a primeira iniciativa de atendimento à primeira infância no Brasil. Segundo Dorfmund (*apud* SOUZA, 2009), trata-se de uma pré-escola particular (praticamente gratuita), pois os contributos eram pagos apenas pelas famílias mais abastadas, em formato de material para a própria escola, em mantimentos ou em livros. A instituição, fundada em 1862, na cidade de Castro/PR, não foi oficializada, tampouco tinha aparato legal.

A pesquisa apontou, com base em Kishimoto (1988), que a metodologia froebeliana se pautou no brincar e na descoberta como uma estrutura que sustentou o trabalho pedagógico nos primeiros Jardins de Infância públicos do Brasil. Estes, conforme apesentado na segunda seção, foram os Jardins de Infância que funcionavam anexos à Escola Normal Caetano de Campos, fundada por meio do Decreto nº 342, de 3 de março de 1896, em São Paulo, e o Jardim de Infância Campos Salles, fundado em 1909, no Rio de Janeiro.

O estudo desvelou, também, alguns detalhes do trabalho nos primeiros Jardins de Infância paranaenses: o "Maria de Miranda", de 1906, e o "Emília Ericksen", inaugurado em 1911. No que se refere à primeira instituição anteriormente salientada, viu-se que o

trabalho pedagógico estava voltado para o aprendizado por meio do canto, da recitação e do desenho, o que reflete um trabalho com base nas concepções froebelianas. Já o Jardim de Infância Emília Ericksen tinha uma proposta pedagógica diferente do "Maria de Miranda", uma educação respaldada no movimento livre, cujo eixo do trabalho pedagógico estava calcado nas propostas de Maria Montessori. A pesquisa possibilitou compreender o papel dessas instituições para acolher as crianças curitibanas que puderam ser comtempladas com matrículas nesses estabelecimentos, de modo a propiciar uma educação que, dificilmente, receberiam em casa.

Foi nesse movimento de organização da educação no estado do Paraná que se iniciou o processo de institucionalização do CMEI Tio Patinhas, fundado em 1950. Ao longo da existência desse estabelecimento de ensino, várias foram as mudanças enfrentadas pela educação infantil brasileira, em particular, no tocante às metodologias de ensino e às concepções pedagógicas. O estudo entreteceu a trajetória do CMEI Tio Patinhas ao contexto dos principais acontecimentos sócio-históricos, econômicos e políticos da História da Educação de nosso país, bem como descreveu de que modo esses fatores influenciaram a ação didático-pedagógica na instituição.

A história dessa escola foi escrita com base em atas, leis e documentações disponíveis que permitiram criar uma contextualização do momento histórico e da situação econômica e social do município de Mandaguari, em meados de 1950. A investigação permitiu ao leitor ter uma percepção amplificada desse município, por meio de um levantamento sobre os principais dados socioeconômicos na atualidade, como: número de habitantes, localização, emprego e renda e demais informações sociodemográficas. Um levantamento semelhante foi feito em relação à Educação Infantil a que essa cidade pode ofertar aos seus munícipes.

Ao longo de sua existência, a escola teve nomenclaturas específicas, sendo elas uma parte dos elementos que construíram a memória, o cotidiano e a organização didático-pedagógica. Primeiramente, narrou-se a trajetória histórica entre os anos de 1950 e 1969, enquanto o CMEI se denominava Parque Infantil Décio Medeiros Pullin; seguidamente, concentrou-se nas percepções basilares que moviam o trabalho entre 1969 e 1978, quando se chamava Jardim de Infância Tio Patinhas. Em 1997, foi denominada Pré-Escola Municipal Tio Patinhas e já no ano seguinte, por meio da Deliberação 003/98, acrescentou-se à denominação o termo Educação Infantil, tornando-se Pré-Escola Municipal Tio Patinhas – Educação Infantil. Em 2006, a pré-escola passa a se chamar Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas, denominação que permanece até o presente momento.

Os resultados desta pesquisa retratam a árdua luta e os embates pela conquista do direito da criança à educação pré-escolar, efetivada em razão das transformações políticas, sociais e culturais, mas que ainda carece de investimentos em infraestrutura, pessoal e

políticas públicas para que possa, de fato, promover o desenvolvimento físico, afetivo, social, cognitivo e cultural dessa fase da vida humana, ao romper, definitivamente, com o "[...] caráter assistencial ou sanitário, que são importantes mas não substituem a dimensão educativa, social e cultural, cruciais para favorecer o desenvolvimento das crianças e seu direito de cidadania" (KRAMER, 1988, p. 10).

A Educação Infantil praticada no CMEI Tio Patinhas de Mandaguari/PR, nos dias atuais, é aquela em que a criança participa ativamente de seu processo de aprendizagem; que a sua leitura de mundo é valorizada; e que as suas ideias, as suas expressões e os seus direitos são reconhecidos. São ações pautadas no respeito à criança, que as consideram sujeitos históricos e culturais, capazes de participarem plenamente dos processos de evolução da sociedade, apesar de suas poucas idades. Um ambiente que busca oportunizar os discursos e a expressão por meio de diferentes linguagens, estimulando a troca, o respeito e a convivência democrática, ou seja, condições que associam o desenvolvimento à aprendizagem.

Neste trabalho, defendi que a possibilidade de estudar o passado e o conhecimento que resulta dessa ação permite estabelecer reações pertinentes com o presente, ressignificando-o e o recriando. No que tange ao assunto, Mannheim (1962, p. 93-94) lembra que:

> A educação não amplia apenas os limites de coisas conhecidas, pois enquanto estas não afetam nosso ponto de vista, continuamos a encarar os fatos com os olhos do tradicionalista que aprendeu sozinho a manter-se e a enfrentar os problemas de um mundo imutável. A educação nos ensina a descobrir nossa própria problemática na problemática de povos distantes e a compreender outros pontos de vista através da redefinição do nosso.

Ao narrar a trajetória histórica do CMEI Tio Patinhas, fortaleceram-se o percurso e a atuação desse CMEI junto ao município de Mandaguari. Nesse sentido, abriu-se um espaço para ensejar o conhecimento de aspectos da trajetória histórica dessa instituição que não foram explorados em qualquer outro estudo, dada a sua subjetividade e particularidade, ao mesmo tempo em que oportunizou ampliar as possibilidades de compreender outros aspectos comuns à história das demais instituições pré-escolares do Brasil que compartilharam de um percurso semelhante.

Outrossim, ao mesmo tempo em que se conferiu ênfase à trajetória do CMEI Tio Patinhas, os discursos daqueles que compuseram essa história, a Educação Infantil no Brasil e as crianças e profissionais que frequentam e atuam nesse espaço foram valorizados, de maneira a possibilitar que esses sujeitos seguirão escrevendo uma história linda que não pode ter fim.

No cruzamento de histórias e memórias, novos fatos vão sendo construídos, de forma a enriquecer essa trajetória, para que, em um futuro próximo, novas pesquisas sejam desenvolvidas abordando um novo olhar e com novas fontes. Como defendeu Chartier (1990, p. 14), essa ação pode permitir "[...] a constituição de novos territórios do historiador através da anexação dos territórios dos outros", pois, segundo Kramer (1988, p. 2), "[...] se compreendermos as crianças, compreenderemos melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação". Do mesmo modo, se compreendermos as memórias e os fatos que constituem a trajetória histórica do CMEI Tio Patinhas, compreenderemos um pouco mais dos traços que compõem a educação e a cultura na comunidade mandaguariense. Assim, teremos premissas para propor mudanças a fim de que o município siga em busca de uma Educação Infantil de qualidade, inclusiva e universalizada.

Compete ressaltar que esta pesquisa foi realizada em um período de pandemia em virtude da covid-19. As investigações e entrevistas foram pensadas a partir desse contexto e da situação de isolamento social. A pandemia ainda não acabou, mas, certamente, aprendemos muito ao longo desse período; logo, as pesquisas não podem parar.

Não que eu tenha respondido a todos os questionamentos que me cabiam ou esgotado a temática, mas vale sempre ponderar que há novas histórias para serem contadas, há novos fatos para serem interpretados, sem, jamais, deixar de lado o cuidado e a delicadeza de narrar uma trajetória tão importante para o município de Mandaguari e para a história da Educação Infantil paranaense e brasileira.

REFERÊNCIAS

FIGURAS ILUSTRATIVAS

SEÇÃO 3, p. 71 – **Cenas de desbravamento do Norte do Paraná; Companhia de Terras Norte Paranaense (193?)** – Acervo do Grupo Mandaguari Histórica.

SEÇÃO 3, p. 73 – **Portal de entrada de Mandaguari (1947)** – Acervo do Grupo Mandaguari Histórica.

SEÇÃO 3, p. 74 – **Parque Infantil Décio Medeiros Pullin em fase final de construção e após construído (1950) –** Acervo do Grupo Mandaguari Histórica.

SEÇÃO 3, p. 80 – **Gabinete dentário do Parque Infantil Décio Medeiros Pullin (1950)** – Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 3, p. 84 – **Área externa do Parque Infantil Décio Medeiros Pullin (1951)** – Mandaguari: Sua História, Sua Gente. Prefeitura do Município de Mandaguari, 1982.

SEÇÃO 3, p. 86 – **Desfile de aniversário de 20 Anos de Mandaguari (1966)** – Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 3, p. 89 – **Cerimônia de inauguração das três novas salas com o prefeito Alexandre Elias Nacif (1978)** – Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 3, p. 93 – **Cantoria no playground do Jardim de Infância (1991)** – Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 3, p. 94 – **Crianças plantando uma árvore Pau Brasil na área externa da pré-escola (1991)** – Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 3, p. 95 – **Desfile cívico em homenagem ao aniversário de 54 Anos de emancipação de Mandaguari (2000) –** Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 4, p. 101 – **Primeiro natal do Parque Infantil Décio Medeiros Pullin (1950)** – Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 4, p. 102 – **Crianças na frente do Parque Infantil Décio Medeiros Pullin no primeiro natal (1950) –** Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 4, p. 103 – **Encenação da peça teatral "As Fadas" no Parque Infantil Décio Medeiros Pullin (1951) –** Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 4, p. 104 – **Encenação da Peça Teatral "A Gata Borralheira" no Parque Infantil Décio Medeiros Pullin (1951)** – Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 4, p. 106 – **Capa do Programa de Experiências para Jardins de Infância (1950)** – Secretário de Estado de Educação e Cultura do Paraná.

SEÇÃO 4, p. 118 – **Apresentação de abertura da feira de ciências (1989)** – Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 4, p. 123 – **Crianças pintando o muro do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas (2006) –** Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

SEÇÃO 4, p. 124 – **Crianças na área externa da escola, fotografia de encerramento do ano letivo (2008) –** Acervo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas.

FONTES

MANDAGUARI. **Parecer nº 01/49**. Firma acordo com a empresa Hidroelétrica do Vale do Ivaí para o fornecimento de energia. Mandaguari, PR: Prefeitura Municipal de Mandaguari, 1949. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Livros de visitas**. Mandaguari, PR: Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas. 1950. (Manuscrito).

MANDAGUARI. **Ofício nº 36/50**. Pedido de Isenção de impostos da casa de Saúde de Maringá. Mandaguari, PR: Câmara Municipal, 1950. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Ofício nº 96/50**. Discute sobre a construção da Santa Casa de Misericórdia do município. Mandaguari, PR: Câmara Municipal, 1950a. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Decreto-Lei nº 1/50**. Estabelece nomes para as ruas da cidade e a necessidade da confecção de placas para indicar as nomeações. Mandaguari, PR: Câmara Municipal, 1950b. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Ofício nº 94/50**. Sobre a construção de um cinema. Mandaguari, PR: Câmara Municipal 1950c. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Lei nº3/50**. Cria a Escola no Patrimônio de Capelinha, atual Nova Esperança. Mandaguari, PR: Câmara Municipal, 1950d. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Ata da Sessão ordinária da Câmara Municipal de 14 de dezembro de 1948**. Mandaguari, PR: Câmara Municipal, 1950e.

MANDAGUARI. **Pasta com ficha de servidores**. Mandaguari, PR: Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas. 1950-1960. (Fichas avulsas).

MANDAGUARI. **Caderno de prescrições médicas**. Mandaguari, PR: Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas. 1951-1956. (Manuscrito).

MANDAGUARI. **Ofício nº 02/53**. Destinação de verbas públicas para reparos no Parque infantil. Mandaguari, PR: Câmara Municipal, 1953. (Não paginado).

MANDAGUAI. **Ofício nº 57/54**. Cobra do governo Estadual ações para a manutenção do Parque Infantil. Mandaguari, PR: Câmara Municipal, 1954. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Decreto Municipal nº 22, de 7 de julho de 1969**. Altera a nomenclatura da escola para Jardim de Infância Tio Patinhas. Mandaguari, PR: Prefeitura Municipal, 1969. (Não paginado).

MANDAGUAI. **Decreto nº 27, de 25 de maio de 1972**. Reconhece como utilidade pública, para todos os efeitos e fins de direito e da Lei, pelos serviços que vem prestando ao Município de Mandaguari, o Jardim de Infância Municipal “Tio Patinhas”. Mandaguari, PR: Prefeitura Municipal, 1972. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Ata de reunião da associação de Pais e Mestres**. Mandaguari, PR: Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas, 1974. (Manuscrito).

MANDAGUARI. **Livro de despesas escolares**. Mandaguari, PR: Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas. 1982-1988. (Manuscrito).

MANDAGUARI. **Livro de chamada do Pré III**. Turma de 1988. Mandaguari, PR: Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas. 1988. (Manuscrito).

MANDAGUARI. **Livro de despesas escolares**. Mandaguari, PR: Arquivo do Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas, 1988. (Manuscrito).

MANDAGUARI. **Resolução nº 959, de 13 de março 1997**. A Pré-Escola a ser nominado por Pré-Escola Municipal Tio Patinhas. Mandaguari, PR: Prefeitura Municipal, 1997. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Resolução nº 1.819, de 24 de abril de 2006**. Nomenclatura alterada para Centro Municipal de Educação Infantil Tio Patinhas. Mandaguari, PR: Prefeitura Municipal, 2006. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Lei nº 1.327/08**. Institui o Plano de Carreiras do Magistério Público Municipal. Mandaguari, PR: Prefeitura Municipal, 2008. (Não paginado). Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/mandaguari/lei-ordinaria/2008/132/1327/lei-ordinaria-n-1327-2008-este-ato-ainda-nao-esta-disponivel-no-sistema. Acesso em: 4 mai. 2021.

MANDAGUARI. **Lei nº 529, de 18 de dezembro de 2009**. Escola Municipal Yolanda Cercal da Silva. Mandaguari, PR: Prefeitura Municipal, 2009. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Lei Municipal nº 1.327/08**. Dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Mandaguari e revoga a Lei nº 751, de 16 de julho de 2002 e suas alterações. Mandaguari, PR: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/mandaguari/lei-ordinaria/2008/132/1327/lei-ordinaria-n-1327-2008-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-mandaguari-e-revoga-a-lei-n-751-de-16-de-julho-de-2002-e-suas-alteracoes. Acesso em: 5 out. 2021.

MANDAGUARI. **Revoga a Lei Municipal 1.327/08**, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Mandaguari. Mandaguari, PR: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/mandaguari/lei-ordinaria/2008/132/1327/lei-ordinaria-n-1327-2008-dispoe-sobre-o-estatuto-e-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-do-magisterio-publico-municipal-de-mandaguari-e-revoga-a-lei-n-751-de-16-de-julho-de-2002-e-suas-alteracoes. Acesso em: 5 out. 2021.

MANDAGUARI. **Projeto Político-Pedagógico**. Mandaguari, PR: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

MANDAGUARI. **Levantamento das matrículas escolares**: 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020. Mandaguari, PR: Secretaria Municipal de Educação, 2021. Disponível em: história de Mandaguari caracteristicas.pdf. Acesso em: 5 out. 2021.

MANDAGUARI. **Levantamento das perspectivas de matrículas nos próximos anos**. Mandaguari, PR: Secretaria Municipal de Educação, 2021. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Levantamento sobre a formação dos professores**. Documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura: Mandaguari, PR: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2021. (Não paginado).

MANDAGUARI. **Acervo fotográfico da Prefeitura Municipal de Mandaguari**. Mandaguari, PR: Prefeitura Municipal.

MANDAGUARI. Grupo Mandaguari Histórica. *On-line*. Mandaguari, PR: Mandaguari Histórica. Disponível em: https://www.facebook.com/groups/1586123458252848. Acesso em: 24 set. 2021.

PARANÁ. **Relatório do inspetor escolar da Capital, Sebastião Paraná**, ao diretor geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1906.

PARANÁ. **Relatório do diretor geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira**, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Bento José Lamenha Lins, 1906.

PARANÁ. **Relatório do diretor geral da Instrução Pública, Arthur Pedreira de Cerqueira**, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Luiz Antônio Xavier, sobre o ano de 1908.

PARANÁ. **Relatório do inspetor geral do Ensino, Cezar Pietro Martinez**, ao secretário geral de Estado do Paraná, Marins Alves de Camargo, sobre o ano de 1925, assinado em janeiro de 1925.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado** por ocasião da abertura da sessão legislativa, de 1950 pelo senhor Moysés Lupion, governador do Paraná. Curitiba, 1950.

DECRETOS E LEIS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Rio de Janeiro, RJ: Imperador do Brasil, 1879. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, RJ: Imperador do Brasil, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-

566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 6 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 790, de 14 de novembro de 1951**. Dispõe sobre a Divisão Administrativa do Estado no quinquênio de 1952 a 1956. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1951. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-790-1951-parana-dispoe-sobre-a-divisao-administrativa-do-estado-no-quinquenio-de-1952-a-1956. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, **de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos art. nº 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 4 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, **de 26 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 2 abr. 2021.

PARANÁ. **Decreto nº 9.587, de 17 de janeiro de 1950**. Institui o Regimento Interno dos Jardins de Infância. Curitiba, PR: Secretaria de Educação, 1950. Disponível em: Programas para jardim de infancia.pdf. Acesso em: 4 maio 2021.

PARANÁ. **Decreto nº 17.789, de 31 de dezembro de 1969**. Possibilitou o funcionamento de escolas no Estado do Paraná. Mandaguari, PR: Secretaria de Educação, 1969. Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=113508. Acesso em: 5 out. 2021.

PARANÁ. **Decreto nº 5.342/78**. Reconheceu as classes pré-escolares do Jardim de Infância Municipal Tio Patinhas. Mandaguari, PR: Secretaria de Educação, 1978.

PARANÁ. **Deliberação n º 0003/98**. Reformula as normas relativas à nomenclatura dos estabelecimentos de ensino de Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino do Estado do

Paraná e dá outras providências. Paraná, PR: Secretaria de Educação e Cultura, 1998. Disponível em: http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a9 97ca37239c3032569ed005fb9 78/2c6cb65fe63d8e58032569f9005d17f5/%24FILE/_18himoqb2clp631u6dsg30cpd64sjie0_.pdf. Acesso em: 4 maio 2021.

PARANÁ. **Lei nº 2, de 10 de outubro de 1947**. Cria-se o município de Mandaguari. Mandaguari, PR: Secretaria de Estado, 1947. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-23822-10-outubro-1947-340972-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 16 mar. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 790, de 14 de novembro de 1951**. Dispõe sobre a Divisão Administrativa do Estado no quinquênio de 1952 a 1956. Curitiba, PR: Assembleia Legislativa, 1951. Disponível em: http://www.toledo.pr.gov.br/sapl/sapl_documentos/norma_juridica/294_texto_integral. Acesso em: 13 mar. 2021.

PARANÁ. **Lei nº 4978**, **de 5 de novembro de 1964**. Estabelece o Sistema Estadual de Ensino. Paraná, PR: Secretaria de Educação e Cultura, 1964. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-4978-1964-parana-estabelece-o-sistema-estadual-de-ensino. Acesso em: 4 maio 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27**, **de 12 de março de 1890**. Escola Modelo para a formação de professores. São Paulo, SP: Secretaria de Educação, 1890. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137755. Acesso em: 24 set. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº 342, de 3 de março de 1896**. O primeiro Jardim de Infância público brasileiro. São Paulo, SP: Secretaria de Educação, 1896. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/sp/decreto-n-342-1896-sao-paulo-cria-um-jardim-da-infancia-junto-a-escola-da-capital. Acesso em: 24 set. 2021.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pluralidade de ser judeu. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABREU, João Capistrano de. **Capítulos de história colonial (1500-1800)**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2009.

ACERVO Digital da Escola Normal Caetano de Campos. **História e memória da Escola Caetano de Campos**. 2013. Disponível em: https://ieccmemorias.wordpress.com/2013/02/07/historia-da-escola-normal-caetano-de-campos-e-das-escolas-modelo-anexas-contada-diariamente-para-voces-no-ieccmemorias-wordpress-com/. Acesso em: 5 out. 2021.

AGÊNCIA BRASIL. Censo Escolar. Cresce número de matrículas em creches. **Correio**, 2019. Disponível em: https://correio.rac.com.br/_conteudo/2019/12/mundo/891781-cresce-numero-de-matriculas-na-creche-e-pre-escola.html. Acesso em: 16 mar. 2021.

ALMEIDA, Suely Creusa Cordeiro de. **O sexo devoto**: normatização e resistência feminina no Império Português – XVI-XVIII. 2003. 319 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

AMADO, Jorge. **O menino Grapiúna**. Rio de Janeiro: Record, 1982.

A MÃI DE FAMILIA. Rio de Janeiro: Lombaerts e Cia, 1879.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. **Pais e filhos na Província do Paraná**: uma história da educação da criança pela família. 2015. 617 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

ARCE, Alessandra. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos Jardins de infância. **Revista Brasileira de Educação**, [*S. l.*], v. 20, p. 107-120, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/skcRGkVSS8m4dByb8F6ZbQn/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

ARCE, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a Educação Infantil? **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9695/7083. Acesso em: 6 maio 2021.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Introdução às Diretrizes Curriculares**. Curitiba: SEED, 2004.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A municipalização do ensino no Estado de São Paula: antecedentes históricos e tendências. *In*: OLIVEIRA, Carla *et al.* (org.). **Municipalização do ensino no Brasil**: algumas leituras. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6512. Acesso em: 12 maio 2021.

BARBOSA, Ivone Garcia. Políticas para a educação infantil em Goiás: historicidade e implicações para a formação em pedagogia. Grupo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos (GEPIED). Painel "**Educação Infantil**: políticas públicas, gestão e formação de professores". Formação e profissionalização docente. 2008. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/248/o/4_BARBOSA__Ivone_Garcia.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

BASTOS, Maria Helena Câmara Bastos. **Pro Patria Laboremus**: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897). Editora EDUSF: Bragança Paulista/SP, 2002 Coleção Estudos CDAPH Série Historiografia.

BELLOZO, Edson. REZENDE, Maria José de. **A participação das mulheres nos movimentos sociais brasileiros nas décadas de 1970 e 1980:** a luta pela redemocratização. Londrina: UEL, 2000. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/primeirosimposio/completos/edsonbellozo.pdf Acesso em: 23 nov. 2021.

BENCOSTTA, Marcus Levy (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BERGÈS, Astrid. Vertical and horizontal inequalities in human capital: educational attainment and literacy in Latin America during the Twentieth Century. **Apresentado na mini-conferência A Comparative Approach to Inequality and Development**: Latin America and Europe, Fundácion Ramón Areces and Instituto Figuerola. Madrid, 8-9. Maio, 2009.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOTELHO, Jordana Stella. **Prescrições para os Jardins de Infância paranaenses**: do Programa de Experiências de 1950 ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963. 2011. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da educação**: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Entrevista de Pierre Bourdieu com Yvette Delsaut sobre o espírito da pesquisa. **Tempo Social**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 175-210, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/hMVBZzdspxPrbgYX3bbRKSJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 jan. 2021.

BUJES, Maria Isabel E. Escola Infantil: pra que te quero? *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise (org.) **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Ed. Artmed, 2001.

BURKE, Peter. **O que é história do conhecimento?** Tradução de Claudia Freire. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2016.

CAOBELLI, Janaina F. A importância de uma pedagogia ao ar livre. *In*: Educação Infantil e espaço externo: um convite para aprender prazerosamente. **Revista Pátio Educação Infantil**, [*S. l.*], ano XI, 2013.

CARVALHO, Pedro Henrique; FERREIRA, Maria Luiza C. Imagem corporal em homens: instrumentos avaliativos. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 30, n. 3, p. 277-285, 2014.

CASTRO, Elisa Guaraná de.; MACEDO, Severine Carmem. Estatuto da Criança e Adolescente e Estatuto da Juventude: interfaces, complementariedade, desafios e diferenças. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 1214-1238, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662019000201214&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 maio 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002. Disponível em: https://silo.tips/download/o-referencial-curricular-nacional-para-a-educaao-infantil-no-contexto-das-reform#:~:text=Em%20seguida%2C%20retoma%20o%20debate,inspirado%20os%20educadores%20da%20área.&text=Educação%20da%20criança%20de%200%20a%206%20anos. Acesso em: 4 maio 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A cultura do plural**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Travessia do Século).

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Coleção Memória e Sociedade).

CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CHARTIER, Roger. "Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas". *In*: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). **Roger Chartier**: a força das representações – história e ficção. Chapecó: Argos, 2011.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 76, 1991.

CMNP. **Companhia Melhoramentos do Norte do Paraná**. Colonização e Desenvolvimento do Norte do Paraná. 1975. Disponível em: http://www.cmnp.com.br/melhoramentos/50anos-cmnp/files/CMNP.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cad. Pesqui. Ed. 119. V. 1. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/nNRQtfddBr3396VMvzsgkbC/?lang=pt Acesso em 23 nov. 2021.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem Médica e Norma Familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 1989. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000133&pid=S0102-01881999000100003000003&lng=en. Acesso em: 12 jan. 2021.

COTTA, Evelin Stahlhoefer. **História e Memória Institucional da Escola de Administração da UFRGS**: espaço social para a construção do habitus. 2017. 168 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Centro Universitário La Salle, Unilasalle, Canoas, 2017.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Murilo Bastos da; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

CUSTÓDIO, André Viana. Trabalho infantil: a negação do ser criança e adolescente no Brasil. Florianópolis: OAB/SE, 2007. **Direito da criança e do adolescente**. Criciúma: Unesco, 2009.

DELGADO, Adriana Patrício. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 162-171, 2011. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec162. Acesso em: 5 out. 2021.

DEL PRIORE, Mari. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DIAS, Elisângela Nivardo. **O sinal é este mesmo bilhete**: uma tipologia documental para os inscritos na Roda do Expostos. 2017. 378 f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas e Clássicas) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2017.

DOMINGUES, Ângela. O Brasil nos relatos de viajantes ingleses do século XVIII: produção de discursos sobre o Novo Mundo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 133-152, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882008000100007. Acesso em: 11 maio 2021.

DORFMUND, Luiza Pereira. **Emília Ericksen**. Mimeografado. Curitiba, 1966.

EDGECUMBE, Richard. Viajantes, século XIX: negras escravas e livres no Rio de Janeiro. *In*: LEITE, Miriam (org.). **A condição feminina no Rio de Janeiro século XIX**: antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1984.

ELORZA, Nise de Oliveira Santos. Carta. **Livro de Visitas**. Mandaguari: CMEI Tio Patinhas, 1951.

FAJARDO, Sérgio. Colonização e a formação econômica do município de Mandaguari-PR. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 7, n. 1, p. 1-8, 2006. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WyF57Q-03_wJ:https://www.revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/download/513/468+&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 3 abr. 2021.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 60-91, 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/qsgr9w33c8ztry3qgxrdycg/?lang=pt. Acesso em: 24 set. 2021.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: Editora DPA, 2005.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. Lembrar-esquecer: trabalhando com as memórias infantis. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 68, p. 39-59, 2006. Disponível em: https://www.cedes.unicamp.br/. Acesso em: 6 maio 2021.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar Século XXI:** o minidicionário da língua portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2003.

FERREIRA, Luciana Vieira. **A criação de enjeitados em Vila Rica**: a permanência da caridade (1775-1850). 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Ouro Preto, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3536/1/DISSERTAÇÃO_CriaçãoEnjeitadosVila.pdf. Acesso em: 6 maio 2021.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *In*: Encontro nacional de didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente, 11., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010.

FILGUEIRAS, Fernando. **Corrupção e sistema político no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FIRJAN – FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Índice **FIRJAN de Desenvolvimento Municipal.** 2015. Disponível em: http://www.mandaguari.pr.gov.br/index.php?sessao=b054603368vfb0&id=1397217. Acesso em: 4 abr. 2021.

FLORENTINO, Manolo. **A paz nas senzalas**: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c.1790- c.1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. Parentesco e família entre os escravos de Valim. *In*: CASTRO, Hebe M. M.; SCHNORR, Eduardo. **O resgate**: uma janela para o oitocentos. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995.

FONTES, Elisabeth Ana. **A história da Cooperativa de Cafeicultores de Mandaguari**: 25 anos (1962-1987). Maringá: Gráfica Alpha, 1987.

FONTES, Elizabeth Ana; BIANCHINI, Nair de Matos. **Mandaguari e sua história**. Maringá: Gráfica Clichetec, 1987.

FRANKEMA, Ewout. **The historical evolution of inequality in Latin America**: a comparative analysis, 1870-2000. Tese (Doutorado em Economia) – Rijksuniversiteit Groningen, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Luís Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? *In*: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco (org.). **Plano Nacional da Educação (PNE)**: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. Bakhtin e a psicologia. *In*: FARACO, Carlos Alberto *et al.* (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. *In*: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (org.). **História da vida privada**: da Renascença ao Século das Luzes. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991. (Coleção História da Vida Privada, v. 3).

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964–1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Pedro. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 18, p. 65-137, 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 maio 2021.

GOMES, Raul. **Relatório do delegado de ensino**, Raul Rodrigues Gomes, ao chefe da 3ª Seção de Instrução Pública, Júlio Pernetta, 1916.

GUIMARÃES, Célia Maria. **Leitura e escrita na pré-escola o processo de ensino da leitura e escrita**: ideias, concepções e influencias na prática educacional dos professores da pré-escola municipal de Presidente Prudente, SP. 1995. 147 f (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 1995.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o Surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, 2017. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/62849868/a-historia-da-atencao-a-crianca-e-da-infancia-no-brasil-e-o-surgimento-da-creche. Acesso em: 20 maio 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice. Revista dos Tribunais, 1990. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_lookup?title=+A+Me m%C3%B3ria+coletiva&author=HALBWACHS+M.&author=Schaffter+Laurent+L%C3%A9on&publication_year=1990. Acesso em: 6 maio 2021.

HAMZE, Amélia. O que é aprendizagem? **Brasil Escola**, 2010. Disponível em: http://www.educador.brasilescola.com/ trabalho-docente/o-que-e aprendizagem.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.

HAMZE, Amélia. "Jardins de infância, viveiros infantis". **Brasil Escola**, 2013. Disponível em: https://educador.brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/jardins-deinfancia.htm. Acesso em: 16 mar. 2021.

HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Infantil**: política e fundamentos. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. Criança quer mais do que espaço. Revista Educação, São Paulo, Edição especial "Educação Infantil", v. 1, p. 42-59, 2011.

HUSS, Silvana Rodrigues Malheiro. **O processo de escolarização no município de Mandaguari-PR (1949-1988)**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

HUSS, Silvana Rodrigues Malheiro; MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Processo de Escolarização no Município de Mandaguari-PR. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 45, p. 213-227, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640118/7677. Acesso em: 1 abr. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico – VI Recenseamento Geral do Brasil**. 1950. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/70/cd_1950_pr.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileiro. 1970. Disponível em: https://

biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf. Acesso em: 1 abr. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária na Bahia 1999 em números Bahia**. 1999. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf. Acesso em: 1 maio 2021.

IBGE CIDADES. 2010. **Mandaguari**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/mandaguari/panorama. Acesso em: 16 mar. 2021.

IBGE CIDADES. 2020. **Mandaguari**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/mandaguari/panorama. Acesso em: 16 mar. 2021.

IPARDES. **Cadernos Municipais**: Mandaguari. 2010. Disponível em: www.ipardes.gov.br. Acesso em: 5 fev. 2021.

IZQUIERDO, Iván. **A arte de esquecer**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2004.

JACQUES, Maria da Graça Corrêa. Identidade. *In*: **Psicologia Social Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 1999.

KIDDER, Daniel Parish; FLETCHER, James Chipman. **O Brasil e os brasileiros**. Tradução de Elias Dolianti. São Paulo: Ed. Nacional, 1943.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Brinquedo e Brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. *In*: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

KRAMER, Sonia. **O papel social da educação infantil**. Campinas: Papirus, 1988.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 78, 1991.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, Eliana Marta; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, 2000b. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02. Acesso em: 2 dez. 2020.

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: finais do século XIX, início do século XX. *In*: MONARCHA, Carlos (org.). **Educação da Infância Brasileira (1875 -1983**). Campinas: Autores Associados, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças; Brasil, início do século XX. *In*: KUHLMANN JR., Moysés; FREITAS, Marcos César de (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Fabiana. Sobre a história da infância. *In*: FARIA FILHO, Luciana M. (org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR, Moysés. Educando a Infância Brasileira. *In:* LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Parque Infantil: a singularidade e seus componentes. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 77, p. 223-224, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000500223&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2021.

LARA, Ângela Mara de Barros. Apontamentos históricos sobre a educação infantil no Estado do Paraná: 1904-1940. *In*: SCHELBAUER, Analete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (org.). **Educação em debate**: perspectiva, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Memória da Educação).

LAURENTI, Carolina; BARROS, Mari Nilza Ferreira de. Identidade: questões conceituais e contextuais. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, Londrina, v. 2, n. 1, n.p., 2000. Disponível em: http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/resumov2n13.htm. Acesso em: 2 abr. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1990.

LEITE, Miriam. **A condição feminina no Rio de Janeiro século XIX**: antologia de textos de viajantes estrangeiros. São Paulo: HUCITEC; Brasília: INL, Fundação Nacional Pró-Memória, 1997.

LIMA, Ana Paula dos Santos. A primeira instituição municipal de educação infantil em Aracaju: José Garcez Vieira (1944-1970). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 22, p. 150-163, 2006.

LIMA, Madalena. **Aspectos da vida cotidiana na cidade do Rio de Janeiro na visão de três viajantes estrangeiros**: Debret, Rugendas e Maria Graham. 2000. 234 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

LIOTI, Cláudia Sena; STENTZLER, Márcia Marlene. Cem anos de Florestan Fernandes: uma vida dedicada à defesa da escola pública. **Praça**: Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Recife, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2020.

LIVRO DO TOMBO HISTÓRICO. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN)**. São Paulo, poder executivo, seção 1976. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/608/. Acesso em: 3 abr. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUPION, Moysés. **Mensagem de 1950 apresentada à Assembleia Legislativa do Estado**.

MAGALHÃES FILHO, Glauco Barreira. **A essência do Direito**. 2. ed. São Paulo: Rideel, 2006.

MANNHEIM, Karl. **Introdução à sociologia da educação**. São Paulo: Cultrix, 1962.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1726-1950. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, USF-IFAN, 1997.

MARCÍLIO, Maria Luíza. **História Social da criança abandonada**. Rev. Bras. Hist. Ed. 19 Vol. 37. Set, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/8jkMxQPJhWL8PcL4ScSsqwt/?lang=pt Acesso em: 23 nov. 2021.

MARINHO, Heloisa. **Vida e educação no jardim de infância**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Conquista, 1952.

MARTINEZ, Cezar Pietro. **Relatório do inspetor geral do Ensino**, Cezar Pietro Martinez, ao secretário geral de Estado do Paraná, Marins Alves de Camargo, sobre o ano de 1925, assinado em janeiro de 1925.

MARTINS, Ângela Maria Souza. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 35, p. 173-182, 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639621/7189. Acesso em: 16 jun. 2020.

MARTINS, Lígia Márcia.; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [*on-line*]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf. Acesso em: 6 maio 2021.

MAZER, Sheila Maria; BELLO, Alessandra Cristina Dal; BAZON, Marina Rezende. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p. 7-21, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1 maio 2021.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1630. Acesso em: 6 maio 2021.

MIOTO, Pedro. **História de sobre Mandaguari**. Mandaguari, 1977. Trabalho mimeografado. (Não paginado).

MONÇÃO, Vinicius de Moraes. **Espinhos no jardim**: conflitos e tensões na criação do Jardim de Infância Campos Salles (Rio de Janeiro, 1909-1911). 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2015.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Ângela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012. Disponível em: http://books.scielo.org. Acesso em: 4 maio 2021.

MOURÃO, Gustavo Nunes. A trajetória do desenvolvimento econômico de Mandaguari – PR: uma interpretação a partir das teorias de North, Perroux e Myrdal. **Diálogos & Saberes**, Mandaguari, v. 7, n. 1, p. 37-50, 2011.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

NASCIMENTO, Maria Evelyna Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a lei de diretrizes e bases da educação nacional. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

NETO, João Clemente de Souza. História da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista Mackenzie Educação, Arte e História da Cultura**, São Paulo, nº 3/4, p. 177-186, 2000. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/Revista_Arte_Historia_Cultura/Revista_20Mack._20Arte_20joao_20clemente_20de_20souza_2021.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al*. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. *In*: VASCONCELLOS, Vera. **Educação da Infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124. Acesso em: 19 mar. 2021.

PASCOAL, Jaqueline Delgado. A Educação Infantil no Paraná: o início da história. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 10.; 1., Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: EDUCERE, 2011. Disponível em: https://docplayer.com.br/15834963-A-educacao-infantil-no-parana-o-inicio-da-historia.html. Acesso em: 3 abr. 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A educação escolar na criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação). Vários autores.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vygotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

PED. **Pesquisa do Emprego e Desemprego**. O mercado de trabalho na região metropolitana de Feira de Santana. 2013. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=1387&Itemid=101. Acesso em: 1 abr. 2021.

PEDROSO, Sérgio Flores. **A Carga Cultural Compartilhada**: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira. 1999. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_181_200/Sergio_Flores_Pedroso.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

PEREIRA, Júlia. Carta. **Livro de Visitas**. Mandaguari: CMEI Tio Patinhas, 1951.

PILOTTO, Erasmo. **Programa de Experiências para Jardins de Infância**. Publicado pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná. Decreto nº 9587 de 17 de janeiro de 1950.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. Jacinto (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Índice de Desenvolvimento Humano Municipal 2010. Disponível em: http://www.oim.tmunicipal.org.br/abre_documento.cfm?arquivo=_repositorio/_oim/_documentos/1DA1DD28-9288-EC32-CF6F3DF4765492A905082013033539.pdf&i=2441. Acesso em: 12 jan. 2021.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Mandaguari, PR: Secretaria Municipal de Educação, Mandaguari, 2016.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MANDAGUARI. **Mandaguari**: sua história, sua gente. Mandaguari: Câmara Municipal, 1982.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQVk9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 21 dez. 2021.

PRIORE, Mary. Apresentação *In:* DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. SP: Contexto, 2018.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

RANGEL, Irene Conceição. **A educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

REVISTA NOSSA HISTÓRIA. **Pintura com flagrante da exposição de bebês**. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, ano 1, n. 9, 2004.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (org.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2009.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. São Paulo: Editora PUC; Loyola, 2004.

RODRIGUES, Andréa da Rocha. As Santas Casas da Misericórdia e a roda dos expostos. *In*: VENÂNCIO, Renato Pinto (org.). **Uma história social do abandono de crianças.** De Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A educação ambiental na educação infantil segundo os saberes de Morin. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 253, p. 573-588, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n253/2176-6681-rbeped-99-253-573.pdf. Acesso em: 1 maio 2021.

RODRIGUES, Elaine. **História da infância no Brasil**: aproximações e leituras sobre o tema. Maringá: EDUEM, 2010.

ROSEMBERG, Rosemberg, F. A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares. **Cadernos De Pesquisa**, Ed. 82. 1992. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/979 Acesso em 23 set. 2021.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martin Fontes, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O ensino de resultados. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 2007, Caderno “Mais”, p. 3.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista de alfabetização das crianças de classes populares», in Educação e Pesquisa, São Paulo, n.º 26, vol. 1, jan./jun., 2000.

SAWAYA, Sandra Maria. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e escrita da história pelas crianças», in Psicologia USP, 2001, vol.12, n.1, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Fernanda Lomanto Seixas; ANDRADE, Mércia Maria Santos. **Práticas escolares em jardins de infância no Brasil**: uma abordagem histórica. 2016. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_11-1.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

SILVA, Joseane de Fátima Machado da. **Abrigar o corpo, cuidar do espírito e educar para o trabalho**: ações do Estado do Paraná à infância do "Abrigo Provisório para Menores Abandonados de Santa Felicidade" ao "Educandário Santa Felicidade" (Curitiba, 1947-1957). 2009. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SILVA, Joseane de Fátima Machado da. **Cumpra-se e Arquive-se!** Histórias da Educação de Meninas e Meninos Desvalidos no Estado do Paraná (1940-1969). 2015. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SILVA, Patrícia Terezinha da. **A infância multifacetada**: Representações e práticas discursivas no Paraná do início do século XX. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007. Disponível em: http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2007_SILVA_Patricia_Terezinha-S.pdf. Acesso em: 5 jul. 2021.

SILVA, Silva, Felipe Maia Guimarães. Questão agrária e modernização no Brasil. 2014. 249 f. Orientador: Tese (doutorado em educação) Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Rafael Domingues de O. Visões sobre crianças escravas nas narrativas dos viajantes. Revista de História, 5, 1-2. 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/11934373/_Negrinhas_e_negrinhos_vis%C3%B5es_sobre_a_crian%C3%A7a_escrava_nas_narrativas_de_viajantes_Brasil_s%C3%A9culo_XIX_ Acesso em: 20 set. 2021.

SOETHE, Paulo Astor *et al.* Problemas da conquista de terras e análise dos processos da colonização agrária em sua diferenciação espaço-temporal. *In*: **Colonização agrária no Norte do Paraná**: processos geoeconômicos e sociogeográficos de desenvolvimento de uma zona subtropical do Brasil sob a influência da plantação de café [*on-line*]. Maringá: EDUEM, 2014. Disponível em: http://books.scielo.org/id/yvqhq/pdf/kohlhepp-9788576286554-06.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

SOUZA, Gisele de. Instrução, o Talher para o Banquete da Civilização: cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929. **Educar**, Curitiba, v. 24, p. 292-293, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Y76vdHXtfTMVfmfVYdLrJGB/?lang=pt. Acesso em: 5 out. 2021.

SOUZA, Gisele de. História da educação infantil no paraná: os jardins-de-infância públicos em cena no limiar das primeiras décadas do século XX. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 32., Curitiba. **Anais** [...].Curitiba: ANPED, 2009. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5901-int.pdf. Acesso em: 16 mar. 2021.

STENTZLER, Márcia Marlene; LIOTI, Claudia Sena. Uma escola atraente é um convite para estudar: Erasmo Pilotto e a educação paranaense na década de 1950. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 18, n. 2, p. 64-78, 2020. Disponível em: http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/

ensinoepesquisa/article/view/3614. Acesso em: 6 maio 2021.

TAVARES, Tais Moura. Gestão municipal da educação, organização do sistema nacional e regime de colaboração: algumas questões. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 241-256, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/wvjJC6DPF53TP6Wfn8rJDtq/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967. Biblioteca de Educação, Ciência e Cultura, v. 7.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. As peculiaridades dos ingleses. *In.:* NEGRO, Antônio Luigi; SILVA, Sergio (orgs.). E. P. Thompson: **as peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1998. n. 10, v. 1 (Coleção Textos Didáticos).

THOMPSON, Edward Palmer. **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a maldição de adão. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. II, 2002b.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UNDIME. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Paraná. **Resultado do IDEB 2020**. [2021]. Disponível em: http://undimepr.org.br/diretoria/. Acesso em: 4 abr. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 20. ed. Campinas: Papirus, 2005.

VEIGA, Cristiane Fernandes Lopes. Muito além da alcova: a participação da mulher viúva na economia do Antigo Regime (Rio de Janeiro, c. 1763-1808). **Resgate – Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 47-66, 2018.

VENÂNCIO, Renato Pinto. **Uma história social do abandono de crianças**. De Portugal ao Brasil: séculos XVIII-XX. São Paulo: Alameda; Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2010.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e ideias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar**, Curitiba, v. 17, n. 18, p. 53-72, 2001. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/32818/20802. Acesso em: 6 maio 2021.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em Administração**: Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIEIRA, Paulo Freire; WEBER, Jacques (org.). **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento**. Novos desafios para a pesquisa ambiental. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA, Carlos Eduardo. O Movimento pela Escola Nova no Paraná: trajetória e idéias educativas de Erasmo Pilotto. **Educar em Revista.** Vol. 27. Ed. 1. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/307677182_O_Movimento_pela_Escola_Nova_no_Parana_trajetoria_e_ideias_educativas_de_Erasmo_Pilotto Acesso em: 22 jun. 2021.

WANISHI, Maria Miduri Nodak. **História e memória da Escola de Aplicação Monsenhor Celso, primeira instituição oficial para educação infantil do município de Astorga/PR**: em destaque o Currículo pré-escolar (1972-1974). 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Escolas para a República**: os Primeiros Passos da Arquitetura das Escolas Públicas Paulistas. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2010.

SOBRE A AUTORA



CLÁUDIA SENA LIOTI - é Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPIFOR) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), vinculando-se à linha de pesquisa de História da Educação. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas História e Memória, e o Núcleo de Catalogação, Estudos e Pesquisas em Memórias Escolares (Nuctathe), cadastrado no CNPq. Possui graduação em Letras - Vernáculas e Clássicas pela Faculdade Educacional da Lapa (2019) e graduação em Pedagogia - INSEP (2014). Possui especialização em Atendimento Educacional Especializado pela INSEP (2015), Educação Especial, pelo Grupo Rhema (2016), Alfabetização e Letramento, também pelo Grupo Rhema (2017), e está concluindo a especialização em Psicopedagogia: atuação clínica, educacional, empresarial e hospitalar. No âmbito da pesquisa, tem publicações concernentes à educação para a infância, aos intelectuais da educação e ao protagonismo feminino na educação. Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Mandaguari.

LIONS CLUBE DE MANDAGUARI

Atena Editora
Ano 2023

LIONS CLUBE DE MANDAGUARI

Atena Editora
Ano 2023